

VERA LUÍSA DE SOUSA

**HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVA COMO POSSIBILIDADES DA ESCUTA DE
SI**

**Presidente Prudente
2016**

VERA LUÍSA DE SOUSA

**HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVA COMO POSSIBILIDADES DA ESCUTA DE
SI**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

**Presidente Prudente
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sousa, Vera Luísa.

--- : Histórias de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si / Vera Luísa de Sousa. - Presidente Prudente : [s.n], 2016
204 f.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Histórias de vida. 2. Narrativa. 3. Subjetividade. I. Sousa, Vera. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Histórias de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

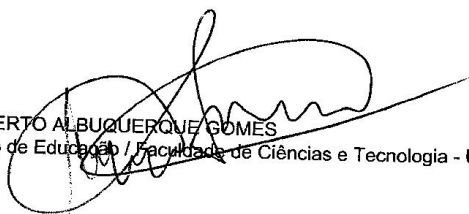
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: A NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE ESCUTA DA SUBJETIVIDADE

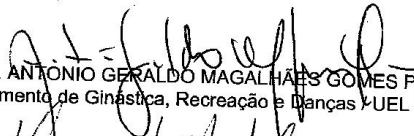
AUTORA: VERA LUISA DE SOUSA

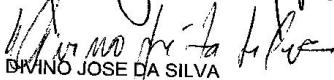
ORIENTADOR: ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. LUCRÉCIA STRINGHETTA MELLO
Programa de Pós-Graduação em Educação / Departamento de Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul


Prof. Dr. ANTONIO GERALDO MAGALHÃES GOMES PIRES
Departamento de Ginástica, Recreação e Danças FUEL / LONDRINA


Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente


Prof. Dr. RODRIGO BARBOSA LOPES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 21 de dezembro de 2016

Dedicatória

À Jordita, minha mãe, para quem a vida sempre foi muito árida. Gostaria de poder ajudá-la a realizar alguns dos seus muitos sonhos que, pela impossibilidade, foram deixados à margem do caminho.

Às minhas irmãs, Jane e Giani, que ao se tornarem mulheres, deixaram na infância boa parte da alegria e da liberdade que lá experimenta(mos)ram.

À Ana Luísa e Isabella, minhas filhas, e à Ana Carolina, minha sobrinha, que estão aprendendo a irrigar a vida com uma mistura de coragem e afeto para que ela não seja tão árida como foi a de sua avó.

À Maria Stela Lemos Borges. Seu “espírito” e tudo o que me ensinou me acompanham, ainda que tenhamos virado esquinas diferentes e nos desencontrado.

Agradecimentos

À Eugenia, Izabel, Maria Celma e Marlene, pelas histórias de vida narradas e pela generosidade de me concederem o acesso à minha subjetividade.

Ao Alberto, por me acolher como orientanda.

Ao Val, por tudo...

À Sílvia e à Simone, pelo conforto do carinho e da amizade.

À Banca do exame de qualificação, por me recolocar na minha rota.

À Banca da defesa, pela disposição para me ajudar a olhar para o trabalho com lentes diferentes das minhas.

À Família, pelo socorro nos (incontáveis) momentos necessários.

*Ao Fabio, por me colocar no embate, por me desafiar, por me dar colo e... Va bene!
Pelo café de todas as manhãs (pode ser mais docinho, 'viu!?).*

Às Professoras, aos Professores, às colegas e aos colegas, pelas reflexões compartilhadas nas disciplinas.

Aos colegas do curso de Pedagogia do Câmpus de Três Lagoas e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo afastamento concedido.

“Eu escrevo. Eu imagino. O ato de imaginar me alivia. Já não fico paralisado frente ao predador. Eu invento personagens. Quando vejo, estou cavando histórias do gelo que rodeia as pessoas. Mas, no fim, talvez seja a mim que desenterro.”

David Grossman

RESUMO

SOUSA, Vera Luísa de. **Histórias de vida e narrativa como possibilidades de escuta de si**. 2016. 204f.. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

As narrativas de vida como instrumentos privilegiados para a constituição de um modo de viver, de ser e de estar mulher-professora, e, como portadoras de potencial para o “cuidado de si” pelo que nos evocam da “escuta de si”, por meio da escuta do outro em nós. Tal é a tese proposta neste trabalho, cujo objetivo principal foi atender à necessidade de tomar consciência da minha própria trajetória, a partir da compreensão sobre como me constituo professora daqui, do meu lugar de mulher. Histórias de vida narradas por quatro professoras foram o mote que desencadeou o processo de compreensão da minha própria trajetória e abriu o caminho para que eu pudesse conhecer meu processo de subjetivação. Trabalhei com memoriais e entrevistas para poder recorrer às duas formas de narrativa que considero fundamentais para os objetivos deste estudo: a escrita e a oral. Narrativa, memória e experiência foram entrelaçadas para que a tese pudesse ganhar vida. Walter Benjamin, Ecléa Bosi e Jorge Larrosa foram essenciais nesta tarefa. Fiz algumas descobertas no decorrer das reflexões, a principal, dentre elas, foi entender o “cuidado de si” como uma atitude que, por depender de escolha e decisão pessoais, dela apenas posso oferecer a proposta de reflexão. Pela característica subjetiva do estudo não há generalização possível. O que posso fazer é, tão somente, semear o desejo do “conhecimento de si” nos(nas) meus(minhas) colegas professores(as).

Palavras-chave: Histórias de vida. Narrativa. Subjetividade. “Cuidado de si”.

ABSTRACT

The narratives of life as privileged instruments for the constitution of a way of living, of being a woman-teacher, and as bearers of potential for “self-care” for what they evoke on us from “self-listening”, through listening to the other in us. That is the thesis proposed in this work, whose main objective was: to meet the need of being aware of my own trajectory, from the understanding of how I am a teacher from here, from my place as a woman. Life stories narrated by four teachers were the motto that triggered the process of understanding my own trajectory and opened the way for me to know my process of subjectivation. I worked with memorials and interviews to be able to make use of the two forms of narrative that I consider fundamental for the objectives of this study: written and oral. Narrative, memory and experience were intertwined so that the thesis could come to life. Walter Benjamin, Ecléa Bosi and Jorge Larrosa were essential in this task. I have made some discoveries during the reflections, being the main one among them the understanding of “self-care” as an attitude that, for depending on personal choice and decision, I can only offer the proposal for reflection. By the subjective characteristic of the study, there is no possible generalization. All I can do is simply sow the desire for “self- knowledge” in my fellow teachers.

Key words: Life stories. Narratives. Subjectivity. “Self-care”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: ABRINDO O CAMINHO	13
1.1 Considerações Epistemológicas	13
1.2 Os Caminhos Formais da Investigação	21
CAPÍTULO II: AS RELAÇÕES ENTRE O FEMININO E O MAGISTÉRIO NO BRASIL: A PROFESSORA COMO SUJEITO DA TESE	28
2.1 Feminino e Masculino: recusa e sedução	28
2.2 Feminilidade e Brasilidade	33
2.3 As Mulheres e o Trabalho: o magistério como uma das portas de entrada para o mundo público	38
2.4 A Mulher Silenciada ou o Feminino Silêncio!?	42
2.5 Falar e Calar: duas ações complementares	43
2.6 Da Mulher à Professora: identidade e profissionalidade	47
2.7 Profissão: encaminhamentos	50
2.8 Profissão Docente: longa história	53
2.9 O Trabalho de Compor Identidade(s): indicações	57
CAPÍTULO III: HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: AS IMAGENS QUE VI REFLETIDAS NOS ESPELHOS DAS PROFESSORAS	67
3.1 Apontamentos Sobre Memória e Experiência	67
3.2 Memória: duas perspectivas	78
3.3 Memória, Experiência e Narrativa	82
3.4 A Formação do(a) Narrador(a) ou o Resgate da Experiência	89
3.5 O Universo Feminino que Circundou e ainda Circunda as Professoras	95
3.6 Mulheres a Caminho das Professoras	102
CAPÍTULO IV: O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DA AUTORA: MINHA IMAGEM PROJETADA NA INTERSECÇÃO COM AS IMAGENS DAS PROFESSORAS	123
4.1 Memória e Narrativa: visita e fabricação da existência	123
4.2 Caminho para Si: sujeição e liberdade	128
4.3 Caminhando para Si	130
5 Considerações...	142
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A – MEMORIAL DA AUTORA	150
ANEXO A – MEMORIAL DA PROFESSORA IZABEL	154
ANEXO B – MEMORIAL DA PROFESSORA MARIA CELMA	162
ANEXO C – MEMORIAL DA PROFESSORA MARLENE	185

INTRODUÇÃO

Esta tese nasceu do incômodo provocado por algumas questões que me perseguem há tempos: *Mulher quem és tu? Professora quem és tu? Como tens construído tuas identidades de mulher e de profissional e como as concilia?*

Outras perguntas me visitam com regularidade. A que interroga pelo conceito de professora é uma delas. Pensei em trazer uma definição, mas temo que o verbete do dicionário não seja capaz de esgotar tudo o que está contido nestas quatro pequenas sílabas: pro-fes-so-ra. Sobretudo, porque a mim, professora desde a infância “ensinando” a “alunos reais” e imaginários, é difícil encontrar o limite que separa a figura da professora menina da corporificada professora mulher. Então misturo essas professoras em mim e me pergunto: como estou me construindo - ou me inventando - professora entre a imaginação e a corporificação? Por que optei - se é que, de fato, fiz uma opção -, por formar professores(as)?

Outra questão que me aflige e que antecede a interrogação do próprio conceito é a representação do gênero qualificada já na formulação: conceito de **Professora**. Pois bem, para atender a essa necessidade que tenho de tomar consciência da minha própria trajetória como mulher e como profissional desafiei-me a realizar uma investigação que fosse capaz de me ajudar a compreender como me constituo professora a partir do meu lugar de mulher. Desafio que só fui capaz de admitir e assumir após o exame de qualificação quando fui exortada a “ocupar o meu lugar”. Missão muito difícil, já que, para fazê-lo, é preciso mostrar-me a mim mesma, pelo menos, nos limites daquilo que posso conhecer e consigo dizer de mim.

Ao retomar o texto me senti envolta num turbilhão de sentimentos que ora pendiam para uma espécie de paralisia, ora para uma espécie de despertar. Venceu o segundo. Retomei o trabalho e assumi que minhas identidades, no plural, e subjetividade no singular, foram objetos da tese que lhes apresento traduzida nesta formulação: *narrativas de vida como instrumentos privilegiados para a constituição de um modo de viver, de ser e de estar mulher-professora, e, como portadoras de potencial para o “cuidado de si” pelo que nos evocam da “escuta de si”, por meio da escuta do outro em nós.*

Porém, de pronto me foi colocado outro problema. Não de pesquisa, mas o problema ou a dificuldade para justificar uma pesquisa, cujo problema ou questionamento envolveu uma demanda pessoal. É possível? É científico? É acadêmico?

Descobri que a resposta é sim, uma vez que “[...] a autobiografia é, claramente, em nossas sociedades ocidentais contemporâneas um ‘fato antropológico’ geral [...]” (BOUILLOUD, 2009, p.33 *apud* CUNHA, 2012, p.96), portanto apto a ser investigado. Então

pude admitir que busquei, nas histórias de vida de outras mulheres-professoras, elementos que me permitissem encontrar resposta para minha questão: *como me constituo professora a partir do meu lugar de mulher?*

Afinal, como propõe Cunha “[...] as (auto)biografias constituem-se como uma **tentativa de busca de referências em si e de si na história de outros**, ao mesmo tempo em que revelam a polimorfia da constituição do eu”, implicando claramente duas importantes questões de fundo: identidade e subjetividade. (CUNHA, 2012, p. 96-97. Grifado aqui).

Explicitado o problema é preciso dizer que busquei em Benjamin (1994; 2013), Bosi (2007), D’Aléssio (1993), Halbwachs (2003), Magnani (1993), Perrot (1989), Thompson (2002) e na literatura de Virginia Woolf (1986) os fundamentos para ancorar a discussão sobre memória, posto que “o exercício de desvelamento que caracteriza a pesquisa autobiográfica fundamenta-se na memória” (CUNHA, 2012, p. 101), traduzida pela narrativa que:

[...] constituída por falas e silêncios que significam é construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretações ou transformações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo, pelos contextos diversos no qual se evocam as memórias e pela relação com um outro diferenciado e diferenciador. Esse caráter peculiar da narração não é somente limite, mas também possibilidade, ao permitir entender a consciência de si como trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade e a produção de conhecimento. (CUNHA, 2012, p. 100)

Memória objetivada pela narrativa. Memória e narrativa fabricadas nas experiências sofridas no curso da existência. Experiência como afetação e transformação (LARROSA, 2002). Narrativa como instrumento de tradução da experiência, de produção do conhecimento de si, como caminho que conduz ao “cuidado de si” e à elaboração de um modo de ser, de viver, de subjetivar-se.

Termos e conceitos entretecidos na manufatura da tese que defende a narrativa como potente elemento formador e transformador que não apenas conduz ao “cuidado de si”, como é dele parte constitutiva. Tese que procuro demonstrar ao longo do relato da investigação sobre o processo de me constituir professora formadora, espelhada nas narrativas de outras professoras e que se organiza em quatro capítulos.

O primeiro traz as considerações epistemológicas e apresenta a metodologia empregada. O segundo recapitula aspectos históricos da construção cultural do gênero feminino e dos processos de elaboração de identidades, e encaminha algumas questões

relativas ao desenvolvimento do magistério como profissão para mulheres no interior de uma sociedade disciplinar. (FOUCAULT, 1987).

O terceiro capítulo é um exercício de “escuta” das narrativas a partir do estabelecimento das relações entre elas e os elementos de sua fabricação: memória e experiência. No quarto capítulo dedico-me a pensar sobre meu percurso de mulher-professora tendo como referência as narrativas produzidas pelas memórias das colaboradoras.

Bem-vindo(a) à “minha casa”!

CAPÍTULO I: ABRINDO O CAMINHO

1.1 Considerações Epistemológicas

Assumir-me como objeto e sujeito da investigação ocorreu já tardiamente, na qualificação, e exerceu sobre mim poderoso efeito de encorajamento que me permitiu ver e dizer com clareza, antes inexistente, o caminho metodológico que fui pavimentando ao longo do processo.

Para dizê-lo preciso retomar o curso das reflexões que me ajudaram a admitir que a abordagem metodológica mais adequada para a natureza da pesquisa que me convocava, era a biográfica. Apesar da guinada paradigmática das ciências humanas e da afirmação de que “[...] o biográfico, a reflexividade e as temporalidades não são mais apenas práticas contrabandistas, condenadas, excluídas e rechaçadas pelos fiscais aduaneiros da universidade” (PINEAU, 2008, p.20), esta continua sendo uma abordagem metodológica marginalizada, sobretudo pelo forte viés subjetivo que lhe atravessa.

Como anunciei na introdução as interrogações sobre quem sou como mulher, como professora e como mulher-professora me acompanham há muitos anos. Sequer havia terminado o curso de formação inicial e já estavam lá, escondidas atrás da minha consciência. Creio que minha formação familiar fortemente patriarcal e repressora seja a origem deste incômodo com relação a quem sou ou, melhor, a quem estou me tornando, porque hoje consigo perceber a impossibilidade de ser uma única e definitiva pessoa, portadora de uma identidade fixa.

Percepção muito aumentada após minha pesquisa de mestrado, cujo objeto foi a identidade docente e me colocou muitos questionamentos pessoais que me têm mantido num estado de busca que:

[...] tem aqui vários significados: a procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento; a procura de uma existencialidade encarnada; a aspiração a um sentimento de existência em transformação pela mediação da invenção de um ‘si evolutivo’; o desejo de uma identidade em constante vir-a-ser, *sentidos que habitam o processo de exploração das potencialidades de nosso ser no mundo, graças às transformações conscienciais*. (JOSSO, 2010, p.65. Grifado no original)

Instigada por esta busca de um “si” se fazendo em mim voltei-me a leituras que me ajudassem a encontrar um caminho seguro de investigação, afinal sabemos que a academia e o paradigma de ciência que lhe serve de cenário prezam pela leitura objetiva da realidade e dos fenômenos. Para alguém com meu histórico de formação, rígida e disciplinadora, é quase

natural a pressão para atender a essa exigência. Como fazer para manter meu objeto - meu eu pessoal e profissional em formação -, e atender aos pressupostos acadêmicos?

No final dos anos de 1990 havia me encantado com as histórias de vida trazidas por Ecléa Bosi (2007) em “Memória e sociedade: lembranças de velhos”. A delicadeza assentada sobre a contundência pode ser vista ao longo de todo o trabalho. A delicadeza e a contundência das histórias. A delicadeza e a contundência das análises. Mas ali está presente a maestria de Ecléa Bosi na seara da Psicologia Social. Quem seria capaz de rechaçá-la!!?

Anos depois ao elaborar um projeto de extensão com professores e professoras da rede municipal, cujo foco era a formação continuada, me deparei com um material produzido pelo Museu da Pessoa em parceria com o Serviço Nacional do Comércio de São Paulo (SENAC-SP): “Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local”. Usei esse material como apoio para o projeto e, a partir dali, comecei a procurar textos que fossem referência para estudos com história oral em geral, e, abordagens biográficas, em especial: Bragança *et al* (2008), Demartini (2008), Finger (1988), Josso (2010), Nóvoa, (2007), Passegi; Abrahão (2012), Thompson (2002), Souza; Mignot *et al* (2008) entre outros tantos.

Leituras que me ajudaram a organizar as reflexões sobre as possibilidades das abordagens biográficas. E, a despeito de minhas desconfianças, compreendi o quanto poderiam ser apropriadas para estudos que, como este, pretendem conceber um “[...] método [que valoriza] uma **compreensão que se desenrola no interior da pessoa**, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (FINGER, 1988, p.84. Grifado aqui).

Como identificar e reconhecer tais vivências e experiências que nos afetam e (trans)formam? É possível acessar a “compreensão que se desenrola no interior da pessoa”?

Com relação à primeira questão creio que o sentido que Larrosa atribui à noção de experiência alcança grande parte da resposta, já que para este autor “[...] experiência é aquilo que nos passa, nos acontece ou nos toca” (LARROSA, 2002, p.21). Sendo assim, a experiência pode ser identificada ou reconhecida nos deslocamentos e transformações que nos lançam a outros patamares da existência e da consciência. Se não somos afetados(as), se nada nos acontece, não há experiência feita. Pode-se argumentar que experiências nos acompanham todo o tempo. De fato, mas não neste sentido da afetação. A maioria delas pertence ao campo do senso comum que lhes atribui um sentido *lato*, que, contudo, não comporta o acometimento capaz de nos tornar outro(a) de nós mesmos(as).

A segunda questão sobre a possibilidade de compreender o que acontece no interior da pessoa é bem mais complexa e eleva em alguns graus a dificuldade das pesquisas que a colocam como interrogação. Tenho a suspeita de que elaboramos a tal compreensão sobre nossas vivências e experiências a partir de certa tendência a imputarmos maior valor àquilo que se identifica com nosso modo de pensar e a menosprezarmos o que se distancia das nossas referências, tanto no plano pessoal, quanto no profissional.

Ponderações que me fizeram retomar um texto de António Nóvoa (2007) que trata da indissociabilidade entre o “eu pessoal e o eu profissional”, sob o argumento de que:

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: ‘Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?’ [...] Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (2007, p.17. Grifado no original)

Nóvoa deixa claro que não há como decompor pessoa e professor(a); por esta razão conhecer-nos é fundamental. E a narrativa da nossa história de vida é, certamente, um dos caminhos possíveis para este tipo de conhecimento porque, voltar ao passado com a bagagem acumulada, é uma forma de avaliarmos o como e o porquê das nossas práticas de vida. Essa jornada nos ajuda também a identificar atitudes e comportamentos assumidos no campo profissional, porque a maneira como arquitetamos nossas identidades docentes espelha quem somos e o que pensamos como produtos e produtores(as) da realidade sócio-histórica e anuncia nossas concepções de homem/mulher, de mundo e de sociedade.

Embalada por estes pensamentos me decidi pela abordagem biográfica das histórias de vida que há tempos vem sendo amadurecida por desbravadores que se dedicam a questionar a adequação do modelo das ciências da natureza para estudos das ciências do humano (JOSSO, 2010). Afinal, como ensina Demartini:

Escrever e refletir sobre a própria vida – experiências, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos, etc. – é tarefa sugerida já há vários anos por especialistas em formação de educadores como experiência que pode configurar-se como transformadora da prática pedagógica. O ato de escrever, mesmo que mecanicamente, implica geralmente em pensar sobre o que se escreve. Mas é a reflexão mais detida que imprime à autobiografia sobre a vida (diários, correspondências, etc.), assim como a outras formas de registros, a possibilidade de transformar o sujeito que escreve – que o leva, como afirma Gaston Pineau (2006), a desconstruir a vida para reconstruí-la, atribuindo-lhe novos sentidos. (DEMARTINI, 2008, p.46)

Apesar do meu objetivo não estar diretamente vinculado à prática pedagógica, creio que a busca pelo “si” em mim implica nestas “desconstrução, reconstrução e ressignificação”, das quais nos fala Pineau, que me permitirão voltar à prática pedagógica a partir de um novo lugar ocupado por uma mulher-professora reconstruída e, em processo de ressignificar-se na caminhada para o “cuidado de si”.

Na sua “Hermenêutica do sujeito”, Foucault (2014, p.320. Grifado aqui.) nos chama a atenção para o fato de que, entre os séculos I e II, “[...] a escrita já se tornara, e **não cessa de assim afirmar-se cada vez mais, um elemento do exercício de si.**” Confirmando a escrita e, também, a leitura como poderosos instrumentos do exercício de si e, portanto, a pertinência da narrativa biográfica como abordagem metodológica para meu trabalho.

Ademais, facilmente compreendemos que, sendo a leitura assim concebida como exercício, experiência, e não havendo leitura senão para meditar, a leitura seja imediatamente ligada à escrita. [...] A escrita é, assim, um elemento de exercício, e um elemento de exercício que traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Uso, em certo sentido para nós mesmos. É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso de virtualidade física. [...] Portanto, escrevemos após a leitura a fim de podermos reler, reler para nós mesmos e assim incorporarmos o discurso verdadeiro que ouvimos da boca de um outro ou que lemos sob o nome de um outro. Uso para nós; mas certamente a escrita é também um uso que serve para os outros. (FOUCAULT, 2014, p. 320-321).

O exercício da escrita presente nas histórias de vida de outras mulheres-professoras funcionou, nesta investigação, como material para que eu buscasse sentido novo nas minhas experiências formadoras, tarefa que julgo fundamental nas ações de formação de professores e que é contemplada pelo “[...] método biográfico [que] não pode ir mais longe, nem mais depressa do que as reflexões críticas em que as pessoas já se envolveram” (FINGER, 1988, p.86), recuperando “[...] a reflexividade humana e filosófica dos processos de construção do conhecimento em educação” (BRAGANÇA, 2008, p. 66).

Belmira Oliveira Bueno (2002) ao analisar a obra “A Nova Aliança” (1984), de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, afirma que ao tratarem da ruptura do paradigma tradicional da pesquisa científica os autores sinalizaram para uma espécie de “metamorfose da ciência” por entenderem que as mudanças não se dão apenas no plano científico, mas no registro histórico e cultural ao qual também pertence o conhecimento produzido pela ciência colocando a humanidade numa busca permanente por uma “coerência intelectual” que alimente as interpretações dos cientistas de cada época.

Ao abordar a questão da ciência na contemporaneidade a análise de Bueno indica que as sucessivas novidades e fragmentações que marcam nossa época direcionam o foco do trabalho científico para as “evoluções, crises e instabilidades”, bem como para a “[...] gênese e [as] mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais” (PRIGOGINE e STENGERS, 1984, *apud* BUENO, 2002).

São constatações desta monta que, aos poucos, e, no interior de cada disciplina, foram despertando interesse pelos aspectos subjetivos dos sujeitos sociais e levando à busca e à construção de novas abordagens metodológicas para entendê-los. E é neste movimento que alguns estudos na área da educação vêm sendo produzidos a partir de métodos biográficos, dentre eles as histórias de vida. Um tipo de estudo que, segundo Bolívar, possibilita

[...] la construcción de sentido del proyecto de una vida, a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida. A la vez que organizan las múltiples experiencias de vida en torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, unas relaciones sociales y un espacio; más radicalmente llegan a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto. Al relatar la singularidad de una vida, reflejan también la coletividad social de la que forma parte. (BOLÍVAR, 2012, p. 36-7).

A concretização de uma pesquisa com o aporte metodológico da biografia deve considerar sua especificidade, “[...] seu carácter essencial, isto é, a sua historicidade profunda, a sua unicidade” (FERRAROTTI, 1988, p.25) que se encontram alojadas principalmente em dois tipos de fontes: os materiais biográficos primários e os secundários. Todavia, Ferrarotti (1988) defende a intensificação do uso dos primeiros como forma de preservar a subjetividade dos sujeitos que, afinal é o foco da biografia:

Devemos abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários! Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os **materiais primários** e a sua **subjetividade explosiva**. Não é só a riqueza objectiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua **pregnância subjetiva** no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (FERRAROTTI, 1988, p.25. Grifado aqui).

Poder conhecer o sujeito a partir do seu olhar sobre si mesmo como ser único e, ao mesmo tempo, construído na dinâmica das relações ainda exige explicações e reflexões que deem conta de demonstrar uma lógica capaz de superar o modelo de causalidade determinista que por muito tempo preponderou e, também, cobra rigorosidade ao novo paradigma das ciências do humano que se encontram num movimento de “reabilitação progressiva do sujeito e do ator” (JOSSO, 2010) que:

[...] tornou-se teórica e cientificamente plausível com o sucesso da Teoria dos Sistemas, proposta por Bertalanffy (1972), que reintroduziu a abertura e

a indeterminação no seio de uma visão determinista, quer seja linear ou multifatorial, pela mediação do conceito de autopoiese, caracterizando, no campo social, as individualidades. (JOSSO, 2010, p. 28-29)

Esse retorno ao/do sujeito remete ao abandono da lógica prescritiva inerente aos modelos funcionalistas, marxistas e estruturalistas que campearam até os anos de 1970. Lógica que nos atava ao determinismo imobilizante, impedindo-nos de atribuir novos significados às experiências vividas. Recolocar o sujeito na centralidade da agência humana propiciou às ciências do humano “[...] a redescoberta da problemática da intencionalidade e sua tradução pragmática nas múltiplas facetas desse projeto” (JOSSO, 2010, p. 28).

Toda essa mudança de perspectiva epistemológica demanda rigoroso trabalho de reflexão, pois “os sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui”. (DEMARTINI, 2008, p. 45). E não há como compreender e considerar a diversidade presente na área educativa sem o referido rigor do pensamento.

De modo que a pesquisa pautada nas histórias de vida inscreve-se no campo das representações que o sujeito faz de si mesmo e de suas práticas. E aqui, neste caso, o recurso à narrativa, construída na escrita das professoras, possibilitou enxergar em **mim** valores, princípios e modelos presentes em **seus** discursos e práticas de vida e de docência. Confirmando o potencial de nos dizermos a partir da biografia, da escrita e da escuta do outro.

Construir um caminho metodológico que sustentasse uma investigação baseada nas histórias de vida mostrou-se um grande desafio, especialmente se considerarmos que um dos seus objetivos é legitimar a subjetividade como modo de produção do saber e a intersubjetividade como suporte da interpretação e da construção de sentido para os narradores (JOSSO, 2010).

Tarefas bastante complexas por implicarem na ruptura de modelos arraigados. Porém, muito provavelmente, pelo potencial heurístico que carregam, as histórias de vida me conduziram ao lugar onde a intersubjetividade estabelecida entre mim, as narrativas e as narradoras encontrou significado para aspectos da minha própria subjetividade. Desconfio, também que “[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma.” (MOITA, 2007, p. 116).

Eis o mistério da vida e o valor da narrativa! Não somos. Estamos sendo. Ainda que sejamos os(as) mesmos(as), somos sempre um outro de nós e em nós. Eis, também, um truísmo!

Em texto de 2008, Demartini destaca que a intensificação do debate sobre as abordagens biográficas no campo das Ciências Sociais se deu a partir de 1980, com o mapeamento dos estudos que as adotaram e o delineamento de concepções teórico-metodológicas que foram sendo postas em prática por cientistas sociais ao redor do mundo. Concomitantemente, a chamada Nova História propôs a incorporação de “[...] novas fontes para um conhecimento historiográfico mais ‘abrangente’ da realidade” (DEMARTINI, 2008, p.39), sobretudo as fontes orais.

No Brasil, tal movimento não passou despercebido do campo educacional que impulsionado pelo combate à ditadura militar nos anos de 1970 e 1980, e inspirado (alguns setores) pela volta de Paulo Freire ao país ensaiou o retorno ao biográfico como instrumento de produção do conhecimento. Acrescente-se a isso a crise do paradigma dominante e as histórias de vida ganharam espaço nos estudos sobre a escola e os professores.

É essa riqueza de experiências e conhecimentos que educadores e educandos constroem ao longo de suas trajetórias o que efetivamente constituem as histórias da educação de cada escola, de cada contexto, de cada época; é através delas que se pode visualizar como as propostas e determinações do Estado (leis, decretos, planos, etc.) foram sendo apropriadas, criticadas, reformuladas, rejeitadas, e, nunca, implantadas ‘*in totum*’. O retorno aos sujeitos e ao biográfico visa justamente valorizar e apreender tais experiências; entende que o conhecimento que dessa forma se adquire é mais completo e complexo. (DEMARTINI, 2008, p. 44).

A possibilidade de voltar-se sobre a própria vida, lembrando fatos, recriando situações, repensando o já pensado, revendo decisões, torna as histórias de vida um empreendimento metodológico cuja subjetividade passa a ser elemento produtor de conhecimento.

Observações que levam a admitir que a utilização da metodologia das histórias de vida para compreender os processos de produção da identidade e da profissionalidade de professores(as) comporta ainda a promessa de ser, ao lado de outros aportes biográficos, uma abordagem cuja

[...] natureza formadora, produz conhecimento e, potencialmente, pode constituir uma experiência de transformação pessoal e coletiva. Nesse sentido, Couceiro reforça que essa perspectiva promove efeitos formativos e autoformativos ‘mesmo quando só usados como abordagem metodológica para trabalhar um dado objecto de investigação’. (BRAGANÇA, 2008, p. 75).

Sem dúvida a concepção de formação como atividade transformadora é portadora de expectativas positivas, especialmente por conter iminente conteúdo de recusa e combate às variadas formas de exclusão promovidas pelas sociedades contemporâneas, destacando-se

questões relativas ao mundo do trabalho; à sensação de pertencimento; e, aos fatores que compõem nossas instâncias psíquica e somática com reflexos incisivos sobre a dinâmica das relações intramuros nas instituições educativas (JOSSO, 2010). Conceber a formação como investimento de longo prazo é um modo de reconhecer essa imensa capacidade (trans)formadora que as experiências têm sobre a pessoa que vamos nos tornando ao longo da existência. Este é um posicionamento que nos exige uma formulação teórica ou uma simbolização:

Se a abordagem biográfica é um [...] meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2010, p.36)

Nesta perspectiva a narrativa é a protagonista das histórias de vida feitas das experiências que nos invadem, avançando sobre nossos sentidos e (trans)formando nossa percepção e nosso comportamento:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação. [...] Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica. (JOSSO, 2010, p. 36-37-38)

Sabia que entranhar-me neste labirinto de reflexões sobre o “eu”, o “nós” e o “mundo” não seria exercício simples e seguro (o que nem de longe foi), mas, ao mesmo tempo, encontrei ali delicadeza e sutileza no modo como as professoras se dispuseram a voltar-se sobre si mesmas como mulheres e profissionais, reiterando para mim a importância de ter assumido as histórias de vida como caminho metodológico, afinal:

Nossas opções metodológicas tinham, e continuam a ter, necessidade de reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores das narrativas. (JOSSO, 2010, p. 31)

De modo que conclamar a subjetividade para o centro da produção do saber sobre a mulher e a professora, nas quais estou me constituindo, mostrou-se perfeitamente possível a partir da retomada da ideia de que o sujeito e suas intencionalidades são efetivamente elementos fundamentais da agência humana. Aliás, compreendi que este é um caminho rico de possibilidades para a produção do conhecimento exatamente porque considera o que se

chama determinações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas, mas, ao utilizar a intersubjetividade no trabalho de interpretação, ousa ir além perscrutando o indeterminado, o não posto, o não dado. A riqueza está em considerar as externalidades objetivas em sua relação dinâmica com as internalidades do sujeito. Afinal somos, como humanidade, eternamente lançados(as) ao movimento ininterrupto do existir o que não ocorre fora do marcador relacional. Como ensina Bolívar (2012, p. 37):

Cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional singular, condicionada por factores contextuales, que se cruzan con sus vidas personales. Pero una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia, lo que exige un esfuerzo reflexivo para encontrar una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experiencias, en un síntesis de lo heterogéneo como lo llama Ricoeur, a lo largo del tiempo a través de un relato (BOLÍVAR, 2007). La característica propia de la autobiografía es ser una construcción y configuración de la propia identidad, más que un relato fiel de la propia vida, que siempre está en proyecto de llegar a ser. Esta autointerpretación de la propia vida permite hacerla inteligible o darle significado.

Autobiografia como constituição da identidade e como mecanismo de subjetivação, pois a autointerpretação que ela nos exige permite dar à vida inteligibilidade, significado, e, por que não(?), direção. Afinal, “as histórias de vida não são mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. É assim que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-reorganização permanente”. (VIEIRA, 2008, p.56):

[...] podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é. (FREIRE, 1974b, p.44 *apud* VIEIRA, 2008, p. 59)

Sem dúvida, as histórias de vida foram um caminho metodológico bom e justo para que eu pudesse alcançar uma compreensão mais ampliada sobre como estou me constituindo, a partir do dizer de outras mulheres-professoras e de suas histórias de vida.

1.2 Os Caminhos Formais da Investigação

Num único ser humano existem muitos outros seres, com seus próprios valores, motivos e projetos. Algumas tecnologias psicológicas sugerem que prendamos esses seres, que os numeremos, que os classifiquemos, que os forcemos a aceitar o comando até que nos acompanhem como escravos vencidos. Agir assim equivale, no entanto, a impedir a dança das luzes selváticas nos olhos de uma mulher; a proibir os relâmpagos e reprimir toda emissão de centelhas. Em vez de deturpar sua beleza natural, nossa tarefa consiste em criar para todos esses seres uma paisagem selvagem na qual os

artistas entre eles possam criar, os amantes amar, os curandeiros curar.
(Clarissa Pinkola Estés)

Inicialmente desprovida de coragem para assumir-me como sujeito e objeto do estudo dirigi-me, naquele momento ainda de modo inconsciente, para a Instituição de Ensino Superior (IES) onde sou professora desde o ano 2000. Ali listei as professoras das seis licenciaturas que a IES oferece: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, dentre elas, marquei as que, de antemão, sabia que eram bastante envolvidas com as questões da docência e da formação.

De posse desta lista enviei, por e-mail, um convite a uma representante de cada curso. Recebi uma recusa imediata e cinco respostas positivas. Em seguida, marquei encontros individuais. Encontrei-me com quatro delas. A quinta professora adiou o agendamento por algumas vezes até que parou de responder às minhas mensagens o que me levou a excluí-la como sujeito.

Nestes encontros expliquei a elas que faria uma pesquisa sobre identidade de professoras formadoras com a metodologia das histórias de vida, utilizando basicamente dois instrumentos: o memorial e a entrevista em profundidade¹. E, ao longo do processo, sempre que necessário, fazia consultas por e-mail. Entreguei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que todas assinaram. Esclareci ainda que a escrita do memorial era livre, mas, que era importante que dele constassem referências às origens, à escolaridade e à atividade docente.

Apesar do grande entusiasmo demonstrado no primeiro contato, de ter assinado o TCLE e de haver iniciado a escrita do memorial, mais uma professora deixou de responder às mensagens, sendo também descartada como sujeito da pesquisa. Em vista daquela primeira recusa e das duas desistências, fiz o convite a uma sétima professora, já aposentada, e que eu sabia que ainda estava envolvida com atividades de formação em escolas da rede. Aceito o convite e assinado o TCLE, ficaram quatro professoras de quatro cursos diferentes. Três produziram o memorial. A quarta professora estava, à época, em tratamento de uma lesão por esforço repetitivo (LER) em estágio avançado que a impediu de escrever o memorial. Foi entrevistada, como as demais.

Fiz a leitura dos memoriais. Em dois deles ficou explicitada a opção por privilegiar aspectos mais ligados à escolaridade e à vida profissional em detrimento das referências às

¹. Memoriais anexos. As entrevistas aprofundaram as informações contidas nos memoriais. Não fiz um roteiro. Segui a sequência dos memoriais: origens, escolaridade e formação inicial. De modo que, na entrevista, pedi que se apresentassem e falassem sobre suas origens, sobre o processo de escolarização, de como encaminharam a carreira e contassem experiências que considerassem importantes.

origens. No terceiro, a vida familiar e mais intimista confirmando Ricardo Vieira (2008) para quem atualmente existe uma corrente na Educação que admite a ocorrência de uma “[...] antropologia das pessoas, elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros”. (VIEIRA, 2008, p. 46), o que ajuda a explicar porque nos damos a conhecer a partir de registros e elementos socioculturais que escolhemos destacar em detrimento da omissão ou desvalorização de outros, pois:

Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogêneo conforme as esferas culturais, o indivíduo não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Nas sociedades modernas é cada vez menor o peso da sociedade na determinação das identidades. A sociedade oferece apoios que facilitam o trabalho individual de encerramento em si. A auto e a heteroformação vão a par mas, finalmente, é o Homem que se constrói a si próprio não sendo o produto do papel químico do *pattern of culture* da escola de cultura e personalidade. (VIEIRA, 2008, p. 46)

Atenta a esta construção de si, da qual fala Vieira, senti necessidade, após ler os memoriais, de produzir o meu próprio. Assim, convencida de não estar em busca de “[...] uma verdade objetiva, [mas] de versões de [mim], tecidas segundo as circunstâncias da vida” (PASSEGI; BARBOSA, 2008, p. 147), escrevi o meu próprio memorial².

Confesso que foi um exercício muito instigante uma vez que me vi diante de um passado que, à primeira vista, sequer pareceu ser meu. Tive a estranha sensação de ter lembranças que não eram minhas de fato. Aos poucos, a escrita foi conciliando aquela mulher das minhas lembranças com esta mulher atual, na qual me travisto. Produzir o memorial me fez ter a certeza de que à assertividade da palavra escrita precisava ser acrescentada a intensidade da palavra pronunciada, porque entre o dizer e o escutar existe o corpo e suas linguagem e simbolização. Reforçando minha intenção inicial de trabalhar com essas duas formas da narrativa: a escrita e a oral.

Agendei as entrevistas que foram gravadas em um aparelho digital muito pequeno e discreto que ficou quase imperceptível. Fato observado por duas professoras que se disseram mais à vontade “para falar para um objeto tão inofensivo”. Duas preferiram ir até minha casa, uma me recebeu em sua residência e a última optou por me receber em sua sala de trabalho na Instituição. Respeitei suas preferências, mas posso afirmar que as melhores entrevistas, ou as que transcorreram de modo mais suave e delicado, foram as realizadas em minha casa.

². Apêndice.

As razões podem ser muitas, porém creio que o silêncio e a claridade do ambiente, cercado por muitas plantas, contribuiu para tranquilizar e dar segurança às entrevistadas que, ademais, estavam em um local neutro, despossuído de sentimentos prévios favoráveis ou desfavoráveis. Este é um dado que considero bastante relevante para o sucesso dessas duas entrevistas.

As outras duas colaboradoras também concederam entrevistas muito boas, porém a intimidade delas com o espaço escolhido, de algum modo, afetou o resultado, além de ruídos e pequenas interferências externas. Contudo, as quatro entrevistadas, independentemente do local onde ocorreram as entrevistas, em algum momento de suas narrativas se emocionaram demonstrando isso com gestos, hesitações e lágrimas. Um exemplo tocante é a lembrança da professora Eugenia (assim mesmo, sem acento) que no início de sua narrativa se emocionou ao falar de sua tia e inspiradora “[...] além disso eu tenho um papel feminino da irmã do meu pai, que [...] é professora de matemática então ela sempre foi um modelo pra mim e gosto muito dela e eu via muito assim do carinho dos alunos por ela... (interrupção, lágrimas contidas) isso me emociona...” (Eugenia em entrevista em 11/06/2015).

Lidos os memoriais e transcritas as entrevistas dei continuidade às reflexões sobre o ser mulher e o ser professora. Fui construindo o corpo do texto a partir do que pode ser nomeado levantamento histórico e teórico. À medida que lia e escrevia, voltava constantemente aos memoriais e aos áudios das entrevistas. Recorria às transcrições apenas para facilitar a localização dos trechos nos áudios, pois as vozes, entonações, hesitações e demais efeitos da fala são muito mais sedutores, além de emprestarem maior veracidade e sentimento ao que está sendo dito.

Fui desse modo, produzindo conhecimento sobre identidade, subjetividade, gênero feminino... E, ao chegar à qualificação, foi preciso que a banca me chamasse às falas para que conseguisse admitir que o que eu vinha buscando era o conhecimento sobre mim mesma como mulher e como professora, meu próprio processo de subjetivação. As colaboradoras foram meu “pretexto para falar de mim mesma”, como apontou um membro da banca.

Porém, mesmo admitindo-me sujeito e objeto não é possível diminuir, excluir ou invalidar o material produzido pelas professoras, porque o meu dizer está imbricado no dizer delas. A minha narrativa está espelhada nas narrativas das professoras. Agora identifico porque procurei por professoras desta Instituição. Porque dela sou produto. Nela sou professora. Nela e com ela produzo minha identidade docente. Ao olhar para minhas colegas de Instituição procurava pelas mulheres-professoras que as habitavam, mas, também buscava pela mulher-professora em mim.

Reli meu trabalho. Nele encontrei as mulheres Eugenia, Izabel, Maria Celma, Marlene e Vera³. Então, eu já estava ali: minha voz, minhas escolhas teóricas e metodológicas, minha indignação.

Era necessário agora tratar da tese, demonstrar que *as narrativas de vida são instrumentos privilegiados para a constituição de um modo de viver, de ser e de estar mulher-professora, e, ao mesmo tempo, guardam importante potencial para o “cuidado de si”, a partir da escuta do outro em mim.*

Voltei às questões de fundo: *Mulher quem és tu? Professora quem és tu? Como tens construído tuas identidades de mulher e de profissional e como as concilia?*, sem perder de vista o alerta de Cunha sobre as (auto)biografias “[...] como uma tentativa de busca de referências em si e de si na história de outros, ao mesmo tempo em que revelam a polimorfia da constituição do eu.” (2012, p.96-97).

Frente a frente, mais uma vez, com as narrativas escritas e pronunciadas pelas professoras compreendi o porquê da recomendação de Ferrarotti (1988, p. 25) de que “devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva”.

A narrativa escrita expressa sentimentos e susceptibilidades, porém, mesmo sendo um material primário, algum tipo de filtro lhe é aplicado antes de marcar o papel. Como exclama Maria Celma no início de sua entrevista: “É mais fácil escrever do que falar [...], mesmo que nosso instrumento seja a fala, mas vamos lá, né!”.

Talvez a dificuldade apontada por Maria Celma, e percebida por muitos(as) de nós, esteja ligada ao fato de que a escrita pode ser controlada, interrompida, retomada, revista, ao passo que, no depoimento oral, o controle dos sentimentos e das emoções evocadas pelas lembranças nem sempre é possível, porque de súbito um sentimento genuíno pode irromper no meio de uma frase, espremido entre lembranças e sensações revividas, trazendo - ainda que brevemente - cheiros, vozes, músicas e imagens que vistas de longe “[...] se dirige[m] a dar sentido y a compreender [...] la experiencia vivida y narrada” (BOLÍVAR, 2012, p. 40).

Os fatos não mudam no memorial e na entrevista, porém ganham matizes e intensidades diferentes dependendo do sentimento que despertam nas autoras. Na escrita as narradoras permitem-se licença poética como faz Maria Celma ao dizer: “Meus pais não partiram e, nem mesmo, chegaram juntos, mas o destino, mais tarde, fez com que se

³. Eugenia aceitou ser identificada pelo nome. Maria Celma e Marlene fizeram questão de sê-lo. Izabel pediu anonimato, sendo-lhe atribuído nome fictício. Vera sou eu, autora da tese.

encontrassem”⁴. Ou Marlene, ao se lembrar do cuidado materno, que para ela é a tradução do amor de sua mãe pelo filho e pelas filhas:

Para chegar à escola, eu e dois ‘colegas’ (Ivone e Jair, filhos de vizinhos de sítio) – dois anos depois, minha irmã caçula viria a compor o grupo – caminhávamos por cerca de um quilômetro e meio pelo pasto, por entre touros, vacas e bezerros (nem sempre ‘pacíficos’), mas sempre por um trilho, cujo capim era cuidadosamente carpido por minha mãe, garantindo que não molhássemos as meias do uniforme no capim alto nem nos sujássemos de barro roxo. (Trecho extraído do memorial de Marlene)

O movimento e as infinitas possibilidades de edição que caracterizam a narrativa escrita escamoteiam aquilo que a espontaneidade da fala não é capaz de fazer, sobretudo quando se tratam de emoções que teimam em vir à tona a despeito dos esforços empreendidos para contê-las. É claro que sempre se pode atuar ao estilo do ator ou da atriz, mas aí cabe ao(à) interlocutor(a)/investigador(a) a tarefa de aguçar os sentidos para perceber os sinais enviados por meio dos gestos, do ritmo da respiração ou do olhar.

Afinal a realidade social é composta por inúmeras estruturas, porém na condição de “animales que se autointerpretan” tais estruturas não são independentes da nossa interpretação, já que “esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo”. (BOLÍVAR, 2012, p. 40).

Após assumir minha efetiva implicação como sujeito da investigação compreendi que, de fato, não é possível uma autointerpretação fora da narrativa de vida. No caso deste trabalho, as narrativas de outras vidas funcionaram para mim como elementos desencadeadores desta autointerpretação. Ao buscar nelas as mulheres-professoras, fui encontrando a mulher e a professora em mim, porque “as histórias de vida dos ‘outros’ permitem que a comparação se dê entre os próprios pares, ou entre aqueles que se encontram distanciados pelo tempo, pelo espaço, pela cultura.” (DEMARTINI, 2008, p. 49), constituindo um *espaçotempo*⁵ de reflexão que resgata a centralidade do papel do(a) professor(a) no ambiente e nas situações escolares e educativas.

Percebo que buscamos atribuir sentido às nossas narrativas considerando o contexto que é estrutural e singular e que, para António Bolívar, deve ser “lido” a partir das auto interpretações de seus(suas) agentes, porque:

Si la explicación (explanation) es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales estableciendo conexiones constantes entre sus elementos; la

⁴. Frase retirada do memorial de Maria Celma.

⁵. A junção das palavras espaço e tempo pretende atribuir-lhes um significado único, criando a ideia de que espaço e tempo são uma única dimensão da formação. O professor se forma no tempo - que se move -, e no espaço - por onde transita. Assim, a formação se dá nessa conjunção que se caracteriza pela noção de movimento e transformação.

comprensión (understanding) sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido. Ni monismo ni dualismo metodológico, que nos retrotraería a una situación ya superada. En la medida en que los procedimientos explicativos en las ciencias sociales son homogéneos a los de las ciencias de la naturaleza, hay una continuidad en el campo científico. Pero, igualmente, la comprensión aporta un componente específico en el conocimiento de acciones o instituciones humanas que es irreducible a la explicación causal. Por eso, es más justo plantearla en términos dialécticos, como reclamaba Ricoeur, donde la explicación ha de ser mediada por la comprensión y, alternativamente, de la segunda por la primera. (BOLÍVAR, 2012, p. 41-42).

Seguindo essas recomendações, evitei formular categorias para a análise das narrativas. Parti de elementos que nomeei, nesta investigação, de marcadores das histórias de vida: origens familiares, condição feminina, escolarização formal e entrada na carreira do magistério superior. Trabalhei com as narrativas seguindo estes marcadores que me mostraram não ter havido relação direta de causa e efeito entre eles. O fato de terem cursado o magistério ou uma licenciatura está ligado às condições objetivas de suas origens e não ao seu gênero. A carreira no ensino superior foi mais um acaso do que um objetivo traçado e perseguido. A curta ou inexistente trajetória escolar de suas mães foi um importante estimulador dos seus processos escolares.

Enfim, foi “[...] no trabalho entre as condições sociais objetivas e o que cada pessoa subjetivamente faz com elas, em termos de autoconstrução” (VIEIRA, 2008, p.39), que procurei entender, com o apoio das histórias de vida, como venho constituindo minha subjetividade, porque como anunciado na epígrafe: “Num único ser humano existem muitos outros seres [...]” e, apesar desta polifonia, não é recomendável que sejam aprisionados ou domados, porque a beleza está em permitir que “[...] os artistas entre eles possam criar, os amantes amar, os curandeiros curar” (PINKOLA ESTÉS, 1999, p.57). Acrescentaria: que todos possam ter a chance de “caminhar para si”.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES ENTRE O FEMININO E O MAGISTÉRIO NO BRASIL: A PROFESSORA COMO SUJEITO DA TESE

O deserto é um lugar em que a vida se apresenta muito condensada. As raízes das plantas se agarram à última gota d'água, e as flores armazenam umidade abrindo apenas de manhã cedo e ao final da tarde. A vida no deserto é pequena, porém brilhante e quase tudo que acontece tem lugar no subsolo. Essa descrição é semelhante à vida de muitas mulheres. O deserto não é exuberante como uma floresta ou a selva. Ele é muito intenso e misterioso nas suas formas de vida. Muitas de nós vivem vidas desérticas: ínfimas na superfície e imensas por baixo. (Clarissa Pinkola Estés).

Trago neste capítulo um esboço - cujo pano de fundo remete à questão da identidade -, do modo como as representações sobre o gênero feminino foram sendo tecidas, mirando especialmente o período compreendido entre os séculos XVIII e, início do, XX. Começo com uma apreciação mais geral para, em seguida, voltar o olhar para o Brasil e as particularidades de uma matriz que mistura componentes europeus e fortes pitadas da latinidade herdada pelo povo português e a nós repassada. Apresento, também, encaminhamentos acerca da força dessas representações sobre a composição do magistério como profissão feminina.

2.1 Feminino e Masculino: recusa e sedução

O imaginário sobre o sexo feminino oscila, ao longo da história, entre a lascívia e a santidade esbarrando em todas as gradações existentes no intervalo entre essas extremidades. Com o Renascimento dos séculos XV e XVI, a, anteriormente, demoníaca figura da mulher sedutora e feiticeira começou a ganhar novos contornos até assumir o cariz oposto de pureza e recato. A primeira imagem - aquela que nos remete à ideia do feminino como sexo ardiloso -, certamente tem origem no comportamento misógino que nos acompanha desde os primórdios da humanidade. Numa referência ao trabalho de Jean Delumeau sobre a história da misoginia, Mary Del Priore (1993) anota que:

Segundo ele, a veneração à mulher e o medo masculino contrabalançaram-se ao longo das transformações sofridas pelas diversas sociedades humanas. Neste quadro, a maternidade teria sempre significado um mistério profundo. O medo que a mulher inspiraria ao outro sexo viria deste mistério, fonte de terrores, tabus e mitos, e que fazia do corpo feminino o 'santuário do estranho' e do singular. A mulher parecia-se com a ponta de um continente submerso do qual nada se sabia. Ao mesmo tempo capaz de atrair e seduzir os homens, ela os repelia através de seu ciclo menstrual, seus cheiros, secreções e sucos, as expulsões do parto.

Semelhantes impurezas cercavam a mulher de interdições e ritos purificatórios. Juíza da sexualidade masculina, a mulher era ainda estigmatizada com a pecha da insaciabilidade. Seu sexo assemelhava-se a uma voragem, um rodaminho a sugar desejos e fraquezas masculinas. **Unindo, portanto, o horrendo e o fascinante, a atitude ameaçadora da mulher obrigava o homem a adestrá-la.** Seria impossível conviver impunemente com tanto perigo, com tal demônio em forma de gente. (DEL PRIORE, 1993, p. 35. Grifado aqui).

Talvez esse medo dos “mistérios” femininos possa ajudar a entender a invisibilidade que o homem, nas mais diferentes sociedades e épocas, se esforçou para imprimir às mulheres seja escravizando-as, seja confinando-as à casa. A tarefa de silenciar-lhes foi tornada frutífera não apenas para aquietar os temores masculinos de sucumbir à sua astuciosa insídia. Objetivos mais pragmáticos se impuseram e, de forma bastante sutil, o feminino foi ganhando uma configuração de fragilidade até encarnar-se de subalternidade e dependência frente ao masculino porque essa era a representação requerida e estratégica para o sucesso de três projetos de peso: a nova ordem capitalista; a colonização dos territórios invadidos; e a modernidade. Afinal esses três projetos dividiram o ideal de uma sociedade baseada na família nuclear guiada pelo pai, organizada e cuidada pela mãe e respeitada pelos filhos. Situação que exigia da mulher pulso firme no comando da vida doméstica, desde que seguisse o comando do homem e não interferisse no seu poder sobre a família:

[...] ancilar unidade de produção e reprodução, deveria entretecer-se em torno da mãe supostamente exemplar, e esta, ao ‘instruir e criar os filhos cristãmente’ e ‘cuidar com diligência das coisas da casa’, como recomendava um pregador setecentista, integrava a si mesma e os seus ao processo de formação do capitalismo na Idade Moderna. Sob as luzes do Antigo Sistema Colonial, a vida feminina, recatada e voltada para o fogo doméstico e os filhos, fazia da santa-mãe um chamariz para que se canalizasse na esfera do lar a energia que fora dela pudesse confundir-se com desordem e contravenção, baralhando os pressupostos de ordem e trabalho implícitos no sistema. (DEL PRIORE, 1993, p. 45)

Assim, após ser burilada por longo tempo, por volta dos finais do século XIX e princípios do XX, a imagem prevalente da mulher era a da santa abnegada que “[...] prestava-se admiravelmente bem para referendar o mito da inferioridade biológica que vinha impregnando também o discurso dos evolucionistas.” (ALMEIDA, 1998, p.18). O ser débil abrigado pelo corpo feminino deveria ser preservado dos transtornos e do burburinho da vida pública dedicando-se especialmente aos cuidados maternos e familiares. Tal era o postulado disseminado pelo pensamento republicano e positivista daquele período.

Princípio cordatamente aceito e confirmado por uma sociedade tributária do arcaísmo cultural português que nos impregnou com seus costumes patriarcais, sua submissão aos cânones católicos e a rigidez no tratamento com o sexo feminino considerado menor e,

portanto, passível da tutela masculina primeiro sob a figura do pai e, a seguir, sob a do marido.

Por estas paragens tropicais desde a alvorada da ocupação “A influência escolástica, que impregnava todos os conhecimentos, [ajudou] a sublinhar a menoridade feminina, aqui transformada em projeto de colonização” (DEL PRIORE, 1993, p. 32) que alimentou o mito da “santa-mãezinha” com a difusão de dois tipos de discurso: um normatizador e outro cientificista.

O primeiro deles, imposto à elite portuguesa e adotado pelos pregadores católicos, incidia sobre a padronização de comportamentos a partir de um ideal civilizatório de “[...] reorganização das funções do corpo, dos gestos e dos hábitos [que] deveria traduzir-se nas condutas individuais [que por sua vez] deveriam refletir a pressão organizadora [...] dos jovens Estados burocráticos sobre a sociedade.” (DEL PRIORE, 1993, p. 27).

O segundo foi o discurso médico que, revestido de cientificidade, encarregou-se de afirmar “[...] que a função natural da mulher era a procriação”. (DEL PRIORE, 1993, p.27). Os médicos daquela época não dispunham de muitos conhecimentos na sua área ou de instrumentos adequados para produzi-los, além de, em muitos casos, estarem fortemente vinculados ao pensamento religioso, assim:

No período colonial, a ciência médica estava contaminada pelo imaginário. Este, por sua vez, não se constituía tanto num falso saber, porém mais significava uma rede de idéias motrizes que orientava o médico e supria provisoriamente as lacunas dos seus conhecimentos. Os fisiologistas e médicos não estudavam apenas a anatomia e a patologia da mulher, mas **tentavam entender a natureza feminina, isolando os fins para os quais ela teria sido criada ou aos quais ela obedeceria.** Os documentos da medicina que então se praticava davam-se por objetivo sutil definir uma normalidade – o que é um conceito polimorfo, e ao mesmo tempo fisiológico e moral -, que exprimisse o destino biológico da mulher. (DEL PRIORE, 1993, p.30. Grifado aqui.)

E este destino era incontestavelmente a maternidade. Afirmação que justificava a sexualidade feminina, porém a circunscrevia ao casamento e ao fim da procriação povoando o imaginário com a figura da mãe santa e pura nos moldes de Maria, a santa-mãezinha de Jesus. Imagem tão marcante que ainda hoje reverbera sobre nós que a acalentamos e reproduzimos. Com intensidade muito diminuída é claro, mas a ideia da maternidade como um refúgio de recato continua a nutrir o imaginário de homens, que aí fundam uma espécie de santuário onde alocam suas mães e esposas, e, de mulheres-mães que nele se abrigam até mesmo para esconder ‘pecados’ dos quais as santas-mãezinhas estão supostamente isentas.

Outro aspecto dessa reverência à maternidade para o qual nos chama a atenção Mary Del Priore é o fato de que estas mulheres estereotipadas em santas

No papel de mães, gestoras da vida privada, administradoras do cotidiano doméstico e da sobrevivência da sua prole, [...] **exerciam poderes discretos e informais, pondo em xeque a ficção do poder masculino**, bastante difundido na sociedade colonial. Enquanto mães ideais e em contato com os projetos epistolares nutridos pela Igreja, as mulheres, sem detê-lo diretamente, flutuaram no poder que emanava de tais imagens. A maternidade foi assim o espaço onde mães e mulheres organizaram a sua revanche contra uma sociedade misógina. Foi o nicho onde se abrigaram contra a exploração doméstica e sexual, que se traduzia, no mais das vezes, em humilhações, abandono e violência. **Com essas características, a maternidade apagava as diferenças raciais, culturais e econômicas mais candentes e prestava-se a ser o instrumento de integração do gênero feminino ao projeto colonial.** (DEL PRIORE, 1993, p. 46. Grifado aqui)

Contraditoriamente, o corpo feminino usado, pela Igreja e pelos colonizadores, como instrumento para controlar a conduta e a sexualidade da mulher pespegando-lhe a incumbência de desdobrar-se “[...] em iniciativas e medidas que assegurassem o estabelecimento da sociedade familiar nos moldes vigentes da tradição europeia” (DEL PRIORE, 1993, p.29), também funcionou como promotor de sua resistência, pois o corpo que, num movimento “mágico”, abrigava e trazia à luz novas vidas tornou-se o elemento que permitia

[...] preservar as diferenças de gênero (é uma função biológica exclusivamente feminina), mantinha papéis ancilares tradicionalmente exercidos por mulheres (a parteira ou ‘comadre’, por exemplo), e, finalmente era um canal de adaptação às novas condições de vida que chegavam com a Era Moderna e o ‘novo mundo dos trópicos’. [Assim] A exaltação da mãe sagrada ou profana, típica nesses tempos de reformas religiosas, serviu para a revanche da mulher contra uma sociedade androcêntrica e misógina. (DEL PRIORE, 1993, p. 28)

Pode-se perceber que o monumental esforço colonizador masculino para “domar” o sexo feminino, tornando-o útil para a solidificação do projeto ultramarino português, não foi capaz de dobrá-lo completamente justamente pelas particularidades de um corpo – sedutor e guardião dos mistérios do prazer e da maternidade –, que, pertencesse às “[...] concubinadas, amancebadas, amasiadas, prostituídas [...]” ou às senhoras casadas e portadoras de mérito e honra esponsais, era o elemento desestabilizador do poder varonil. Mais ainda, este corpo ao ser “brindado” com a concessão do espaço da casa alçou-se à privilegiada posição de “[...]comando de afetos, solidariedades, estratégias e poderes informais, que acabaram por interferir na realização desse mesmo projeto normativo” (DEL PRIORE, 1993, p. 38).

Espantosamente, o robusto poder masculino não foi capaz de abater a persistência da mulher para a ele resistir e para, apesar dele, criar um espaço onde suas especificidades fossem respeitadas e fortalecidas. Espaço materializado na casa e no corpo. A casa objeto de seu comando e domínio (arrumação, limpeza, refeições, rotina). O corpo, tornado sagrado (aos olhos da sociedade) pela maternidade, na intimidade metamorfoseava-se em templo do leite e do gozo. A santa-mãezinha também ocupava um corpo sexualizado que, assim, como sua casa necessitava ser “cuidado”.

Não é à toa que, até bem recentemente, os homens da Terra de Santa Cruz - a que hoje se chama Brasil - entronizaram e reverenciaram no cerne de suas casas a santa-mãezinha. Figura poderosa tornada estereótipo, esta mulher, sendo branca, negra ou mulata, pobre ou rica, detém um enorme patrimônio de poderes informais. O seu avesso, a ‘mulher da rua’, faz o contraponto necessário para lembrar que uma não existe sem a outra, e que, se por tanto tempo um certo processo de normatização conseguiu distingui-las nos menores detalhes, o ideal é que se reunissem os defeitos e qualidades de ambos os papéis num só. (DEL PRIORE, 1993, p. 39)

Assim, entre a “casa e a rua”⁶, construiu-se o mito do fascínio e do poder sexual que a mulher exerceria sobre o homem, justificando a necessidade de que fosse domada para não perturbar o “sossego” masculino.

Na maior parte dos casos, a sexualidade foi o objeto dessa domaçaõ: as instituições religiosas, médicas, jurídicas e educativas produziram discursos e exerceram práticas que tinham como principal finalidade domesticar a sexualidade feminina. **A mulher era considerada herdeira de pecados da carne e da cobiça, monstro portador de suores úmidos, um ser capaz de loucuras e atrocidades quando não regulado (no sentido biológico e social).** Por isso, ela deveria ser vigiada de perto; sua sexualidade, seus anseios e seus desejos deveriam ser convertidos a uma só meta: a maternidade. A maternidade, destino biológico do ser mulher, passa a ser domínio das culturas que ditam as regras sob as quais deve ser exercida, pelas próprias mulheres, mas também pelos homens e pelas instituições. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 62. Grifado aqui)

Um ser de natureza e aparência tão completamente ameaçadoras ao consolidado paradigma do masculino universal deveria mesmo ser vigiado e domado. Afinal, nem toda objetividade e racionalidade que se possa conceber são capazes de lidar tranquilamente com

⁶.Referência à obra de Roberto Damatta (1997) que traz quatro ensaios sobre a cultura brasileira, construídos a partir da concepção do Brasil como uma *sociedade relacional*, afirmando que “[...] é possível ‘ler’ o Brasil de um ponto de vista da casa, da perspectiva da rua e do ângulo do outro mundo” e também que “[...] essas possibilidades estão institucionalizadas entre nós”, afinal “leituras pelo ângulo da casa ressaltam a pessoa. São discursos arrematadores de processos e situações. Sua intensidade emocional é alta. [...] Leituras pelo ângulo da rua são discursos muito mais rígidos e instauradores de novos processos sociais. É o idioma do decreto, da letra dura da lei, da emoção disciplinada que, por isso mesmo, permite a exclusão, a cassação, o banimento, a condenação. Já as leituras pelo prisma do outro mundo são falas inteiramente relativizadoras e muito mais inclusivas, onde as misérias do mundo são criticamente apontadas. Seu tirocínio é que há um outro lugar e uma outra lógica, que nos condena a *todos* a uma igualdade perante forças maiores do que nós”. (DAMATTA, 1997, p.19)

sentimentos tão aflorados e com o viés metafórico do mundo feminino que, como diz a epígrafe, “[...] é muito intenso e misterioso nas suas formas de vida”, tal qual o bioma deserto. (ESTÉS, 1999, p.55).

2.2 Feminilidade e Brasilidade

Chancelada pelo modelo de pensamento descrito acima a sociedade brasileira, construída a partir dos referenciais da Modernidade, o reproduziu muito bem de modo que o feminino inscreveu-se em nossa cultura como sexo frágil e merecedor de proteção. E aí é preciso destacar a ambiguidade desta composição que se deve à matriz portuguesa da nossa formação cultural. De um lado, dogmatismos e vieses medievais. De outro, os ideais Modernos de “ordem, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, [...] fundamentos definitivos de explicação, [...] claras distinções entre público e privado, etc” (NICOLACI-DACOSTA, 2004, p.83).

Ambiguidade que pode ter contribuído para a difusão da ideia de que a mulher pode e deve ser subjugada, menosprezada, diminuída social e profissionalmente, destoando completamente do idílio de proteção ao feminino que enverniza(?)va os discursos masculinos e introduzindo um desequilíbrio entre o abrigo e o desamparo que gera instabilidade nas representações que recaem sobre o gênero feminino as quais, muito provavelmente, o afetam em vários campos da existência.

Minhas observações podem, à primeira vista, soarem extemporâneas. Afinal, num país cujo mais alto posto de comando foi ocupado por uma representante, legitimamente eleita, do “sexo frágil”, aparentemente os preconceitos de gênero não caberiam⁷. Até concordo que muitos argumentos possam ser desafiados para confirmar esta posição, contudo a tradição exerce uma força que poderíamos chamar centrípeta sobre o modo de pensar e de agir de gerações muito diferentes e distantes cronologicamente. Por esta razão não é nada surpreendente que, apesar das conquistas femininas em todos os setores, ainda haja diversas formas de resistência à aceitação da mulher como chefe, concorrente, comandante e demais adjetivos equivalentes.

⁷. Aparentemente, porque na vida real o que prevalece ainda hoje é a desigualdade entre os gêneros. A título de exemplo cito a Lei nº 13.104 de 09 de março de 2015 que “Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para **prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio**, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para **incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos**.” A alta incidência de homicídios violentos contra mulheres motivados pelo ódio é uma das facetas mais duras do tratamento dispensado ao sexo feminino no país, que pode ser conferido no “Mapa da violência 2012: Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil”, disponível no endereço eletrônico http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf.

Os livros de história tratam de grandes mestres como Sócrates, Platão, Quintiliano, Aristóteles e tantos outros representantes do sexo masculino. Mas, onde estavam as mulheres? Nas cozinhas, nos quartos, “confinada[s] aos gineceus, fosse[m] ela[s] mãe[s], aia[s] ou ama[s] de leite, liberta[s] ou escrava[s], o objeto de seus ensinamentos não passou para a história” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.59-60). Quando sabemos que elas:

[...] sempre ensinaram a vida e a morte. Elas ensinam a andar, a falar (a língua não é materna?), a vestir, a comer. Encomendam e pranteiam os mortos da família e da cidade. Tudo isso as mulheres faziam antes que a escola fosse um espaço ocupado quase integralmente por elas. (GALVÃO; LOPES, 2010, p.59).

Esse binarismo que contamina o pensamento ocidental opondo homem/mulher, pobre/rico, público/privado, razão/emoção, dentre outros tantos é extremamente nocivo, sobretudo, sobre a necessária aceitação do diferente, do diverso, do outro como elemento da realidade da qual, bem sabemos, não podemos nos esquivar. Contudo, as raízes patriarcais e androcêntricas plantadas pelo colonizador europeu ainda hoje alimentam a sobrevivência do pensamento binário, excludente e machista que insiste em subjugar o desigual. Situação agravada pela questão de classe social, carimbo nefasto das sociedades capitalistas. Marca, aliás, bastante astuciosa!

Tomando a Inglaterra, berço da Revolução Industrial, como cenário de análise pode-se verificar que o casamento entre o pudico pensamento vitoriano e o voraz ideário capitalista promoveu, no século XIX, o agravamento da crise vivida por aquela sociedade que enfrentava as novidades de uma ordem social e econômica em consolidação e, em tudo, diferente da sua antecessora. Mudanças que trouxeram à tona a discussão sobre o papel da mulher na vida pública.

Tida como baluarte da moral e da família a mulher moldava-se à perfeição para o papel de moralizadora da nação atendendo à seguinte lógica: “[...] se as mulheres podiam exercer uma importante influência na esfera privada, [...] poderiam exercer um importante papel, também, na esfera pública da sociedade, trabalhando em prol de reformas morais e sociais” (CHAMON, 2005, p. 56). A tarefa era das mulheres em geral, mas deveria ocorrer de formas diferentes no interior das classes sociais às quais pertenciam.

A parcela burguesa das mulheres assumiu um “trabalho” de caráter moralizador e ideológico, pois “[...] o prestígio de um homem era, pelo menos em parte, medido pela capacidade ociosa de sua esposa”, de modo que esse segmento da população feminina recebeu a tarefa “[...] de administrar o interior de suas belas casas, a numerosa família e a criadagem,

construindo uma moral doméstica reforçadora da ideologia patriarcal.” (CHAMON, 2005, p.60).

Estava, naquele momento, sendo tramado um engenhoso enredo para sustentar a lógica do poderio econômico centrado na figura masculina. De um lado, o pensamento vitoriano conclamando a parcela elitizada do sexo feminino a atuar em favor da moralização e da difusão de valores patrióticos na esfera pública, especialmente por meio do trabalho filantrópico, com destaque para o ensino que se prestava tanto ao papel de “[...] propagação do ideal doméstico de feminilidade [...]”, docilidade e submissão, quanto ao de “[...] regulador da distância entre as mulheres das diferentes classes sociais” (CHAMON, 2005, p.56), numa manobra para manter sob controle não apenas as operárias, mas toda a classe trabalhadora.

De outro lado a ideologia capitalista, ao arregimentar largamente junto às camadas pobres a força de trabalho feminina - e também a infantil-, como forma de ampliar a mais-valia, explicitou seu apelo preferencial pelos interesses econômicos em detrimento daqueles ligados à ideologia patriarcal. A força deste apelo atingiu a população feminina que também se dividiu tomando como referência a classe social. Nas palavras de Del Priore (1993, p. 25) “ao estudar a condição feminina, não se pode ter a ingenuidade de crer numa solidariedade de gênero [...]” que supere todas as outras diferenças que distanciam as mulheres como etnia, credo, estrato econômico e etc..

Ademais, tais manobras além de avalizarem a distinção do trabalho feminino nas diferentes classes sociais, acirraram também as disputas entre trabalho feminino e masculino alvejando “[...] a ordem tradicional das relações de gênero, sustentada pela ideologia patriarcal, em que o marido dirigia e coordenava o trabalho de sua família [...]” (CHAMON, 2005, p.59).

Convocou-se a camada elitizada do sexo feminino para atuar, por meio do trabalho filantrópico, em parceria com o sistema produtivo auxiliando-o a manter o estrato popular de suas representantes sob controle e aprofundou-se a vulnerabilidade das relações de gênero no interior das famílias de cepa patriarcal justificando, inicialmente, os salários menores pagos às mulheres e, posteriormente, incentivando-as a deixarem seus postos de trabalho e a exercerem sua “natural” aptidão para se dedicar a “pôr a casa em ordem” e a moralizar a conduta e o comportamento de familiares e pessoas próximas. “Aparentemente contraditórias, estas duas ações – uma no plano ideológico e moral, a outra no plano econômico e social – eram, na verdade, convergentes.” (CHAMON, 2005, p.65). Ou seja, tanto as mulheres burguesas, quanto as operárias foram usadas para atender aos interesses capitalistas e, ao mesmo tempo,

para subsidiar a ação do Estado que investia em políticas públicas reprodutoras da ideologia patriarcal.

Aí se evidencia que, para além da questão econômica, existe a problemática ligada ao gênero, ou seja, o modo como aquela sociedade representava as diferenças entre os sexos de alguma forma facilitou ou naturalizou a utilização da mulher de diferentes segmentos econômicos como massa de manobra do sistema produtivo. Afinal, “a luta no terreno cultural mostrava-se (e se mostra), fundamentalmente, como uma luta em torno da atribuição de significados – significados produzidos em meio a relações de poder.” (LOURO, 2008, p. 21)

Esta é uma análise complexa porque envolve duas questões de peso na construção da história: sistema produtivo e relações entre os sexos. O primeiro, de cunho capitalista, unicamente interessado em lucrar e despossuído de qualquer pudor para alcançar esse objetivo. Já as relações entre os sexos, historicamente conflagradas, foram intensamente agravadas pelo acirramento das disputas alimentadas pelo modo de produção capitalista levando à criação de “[...] movimentos de resistência feminina [...] em uma tentativa de luta pela equalização das relações de gênero, tais como: união das mulheres trabalhadoras, reivindicação por salários iguais, socialização do trabalho doméstico etc.”. (CHAMON, 2005, p. 61).

Movimentos que, mais adiante, se mostraram infrutíferos diante da supremacia do modo de produção que contrapôs mulheres e homens. Os últimos, em defesa de seus postos de trabalho “[...] passaram a assumir, no final do século XIX, uma postura separatista e discriminatória para com as mulheres que procurassem ingressar em uma profissão.” (CHAMON, 2005, p.61). Perdida a batalha pela igualdade de direitos e salários “[...] muitas mulheres se uniram aos seus maridos na luta por um salário único do homem provedor.” (CHAMON, 2005, p. 61).

Não há dúvida de que tanto o patriarcalismo, quanto o capitalismo não pouparam esforços para difundir e consolidar mais e mais as prerrogativas de suas ideologias, contudo é importante mencionar a atuação ardilosa do “poder disciplinar” como instrumento reforçador dos ímpetus dominadores de tais ideologias. Com origens detectadas, por Foucault, entre os séculos XVII e XVIII, “as disciplinas” compõem o:

[...] momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar suas sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o

esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1987, p.127)

É óbvio que Foucault não está se referindo a um sexo específico, mas aos humanos como espécie. O poder disciplinar que incide sobre os corpos humanos é uma estratégia muito mais sofisticada e sutil do que aquela utilizada pela mais-valia que, limitando-se a explorar a força de trabalho tendo em vista o lucro, conduz os corpos à exaustão e ao esgotamento físico, necessitando de substitutos em algum momento da jornada. É também muito mais perspicaz do que as formas de controle do patriarcado e do masculino universal que propagam o medo e vociferam a inferioridade do sexo oposto.

Esta “anatomia política” da qual fala Foucault (1987, p.127) “[que] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’, [que] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”, é uma construção minuciosa engendrada detalhe a detalhe, pois “[...] para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo”. (FOUCAULT, 1987, p. 129).

A questão de fundo que se esconde no patriarcado, no capitalismo e nas disciplinas é a que diz respeito ao lugar do sujeito nas relações entre o saber e o poder. Relações que atravessam a história conduzindo os processos de sujeição dos escravos, das crianças, dos loucos, dos fisicamente fracos, e, sem dúvida, a sujeição das mulheres.

O poder sobre o corpo, sobre as vontades. O exercício do poder. Não é a demonstração do poder, ou a imposição do poder ou, ainda, a outorgação do poder. É o poder atuando por meio de uma anatomia que conforma, esculpe, ajusta os corpos, mas não para deles se apossar no sentido literal. A posse é figurada, porque o poder exercido pela disciplina “[...] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.” (FOUCAULT, 1991, p.127). Neste cenário, à mulher cabe procriar, cuidar do corpo para esse fim. À mulher são bem-vindas as profissões “maternais”. À mulher, o espaço doméstico. À mulher, o recato e o silêncio.

Embora, como já dito, inúmeras barreiras tenham sido transpostas pelo sexo feminino ainda não conseguimos chegar ao ponto em que a História seja palco para representações e relações de gênero equilibradas, justas, equânimes.

Como exemplo dessa morosidade histórica trago a contundência de Tânia Navarro Swain que, em texto de 2009, se reporta a vários casos de violência contra mulheres ao redor do mundo. Casos repercutidos nas mídias e que, desafortunadamente, retratam:

Meninas e jovens vítimas do tráfico internacional de mulheres destinadas à prostituição – seres humanos convertidos em orifícios a serem penetrados e usados, essas vidas não importam. Elas servem a um sistema fundado no e pelo patriarcado e pelo dispositivo da sexualidade, que destila, nos discursos fundadores do humano, na biologia, no sexo e nas práticas da sexualidade, a sagração da vida. Instaura-se aqui, de fato, não a vida, celebrada em termos de liberdade, escolha, plenitudes, mas o existir, apenas. (SWAIN, 2009, p. 389-390)

Século XXI: à mulher as coxias da existência, não a plenitude da vida.

Poder, classe social, sexismo: questões dolorosas que implicam nas posições ocupadas pelos sujeitos e que, apesar dos vigorosos esforços de libertários(as), progressistas e feministas, persistem na pauta da História recente.

2.3 As Mulheres e o Trabalho: o magistério como uma das portas de entrada para o mundo público

A inserção da mulher nos espaços público e profissional ao longo da história no Brasil foi, desde o início, um processo delicado, sobretudo pelo legado europeu do masculino universal agravado pelos pressupostos republicanos de liberdade de participação política, de igualdade perante as leis e de frugalidade em nome do bem maior da coletividade. Com isto estou dizendo que a liberdade, a igualdade e a frugalidade anunciadas pela República consideravam como seu potencial portador o sexo masculino já que à mulher se havia consagrado o espaço privado da casa, fato que por si justificava sua exclusão da dimensão pública da vida em sociedade, exceção feita às atividades profissionais ligadas ao cuidado e à formação como a enfermagem e o magistério.

O raciocínio positivista que fundamentou os primórdios da República no Brasil esforçou-se por delegar ao sexo feminino a incumbência de difundir valores morais e familiares adequados aos seus princípios, ajustando-se perfeitamente às referidas profissões e à concepção de que a instrução da mulher só teria sentido se trouxesse algum benefício ao universo familiar e privado e, é óbvio, se irradiasse seus ímpetos moralizadores para a esfera

pública. E, dificilmente, será identificado lugar mais propício à disseminação de ideias e à intervenção estatal na ordem social do que a escola de forma que “[...] o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria [...]” (ALMEIDA, 1998, p.33).

Tornadas veículos de disseminação de uma moralidade masculina e republicana, a mulher-professora e a escola compuseram o cenário educativo do Brasil do século XIX, que

[...] poderia-se afirmar, constitui-se no século da ‘invenção’ da forma escolar moderna, modelo de intervenção na ordem social que, no limite, pode ser descrito como um dispositivo que separa crianças, jovens e adultos de seus núcleos sociais primários para recolhê-los, em espaço fechado, por um determinado número de horas e dias do ano, segundo uma rotina programada para cada dia, implicando, deste modo, na submissão dessa *população* à autoridade de um ou mais professores, sob cuja responsabilidade repousava (e repousa) a disseminação de saberes bem determinados, a partir de uma sequência prevista, com base em procedimentos igualmente calculados. (GONDRA, 2008, p.148. Grifado no original⁸)

No entanto, outro dado precisa ser destacado no que diz respeito especificamente à entrada da mulher no magistério. Pode-se dizer que foi um processo desencadeado por uma radical alteração no perfil das famílias provocada pela industrialização que gerou necessidades econômicas novas no interior dos lares.

Para Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, na apresentação do livro de Chamon (2005) “Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos”, diante do processo de industrialização o magistério perdeu o prestígio como profissão e foi mudando de gênero, passando “[...] de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina.”, configurando a feminização da profissão como um “produto da modernidade capitalista” (GONÇALVES, 2005, p.11 *apud* CHAMON, 2005). Ou seja, o processo foi menos um esforço das mulheres para se colocarem na profissão e no mundo do trabalho do que um “ajustamento” do sistema produtivo comandado pelo universo masculino dominante na modernidade.

⁸. O grifo na palavra *população* refere-se a uma nota explicativa do autor que reproduzo aqui: “Na aula de 17/03/1976, Foucault discorre sobre as noções de biopoder e biopolítica, o que, segundo ele, para se tornarem compreensíveis, exige que se observe o aparecimento de novas tecnologias do poder, voltadas agora, não mais para o indivíduo-corpo, mas para a população, entendida como ‘um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito, pelo menos necessariamente numerável’ (1999a, p.292)” (GONDRA, 2008, p.148). O raciocínio de Gondra reforça a observação, feita em outro momento do texto, de que a “mecânica do poder” atua insidiosamente para intensificar o que poderiam ser chamados de tradicionais instrumentos de controle e domínio como o patriarcado e o capitalismo. Creio mesmo que esse poder disciplinar que incide primeiro sobre o “corpo-indivíduo” para, em seguida, avançar sobre o “o corpo múltiplo” seja o mais efetivo dispositivo de controle e manipulação, sobretudo ao se robustecer com a tecnologia da “regulamentação”, ardilosa cilada capilarmente introduzida na dimensão biológica do sujeito. O direito sobre sua vida e sua morte não mais lhe pertence. Há um biopoder que se encarrega dele.

Ter o direito de frequentar a escola já foi consideravelmente difícil para as mulheres tanto que, ao saírem em defesa deste direito, as pioneiras feministas adotaram um discurso que “[...] caracterizou-se dentro dos princípios e dos conceitos da ideologia masculina” (ALMEIDA, 1998, p.34), pois confrontar o *establishment* não teria sido inteligente. De modo que optaram sagazmente por utilizar brechas nas regras machistas e criaram atalhos para que pudessem se inscrever de modo legítimo na vida social. Assim,

[...] o movimento, liderado por mulheres pertencentes a uma elite intelectual e econômica, revelou um raro sentido de argúcia e sensatez ao buscar a cooptação e o consentimento, como aconteceu, por exemplo, no Brasil e em Portugal, em vez da revolta declarada, como na Inglaterra e nos Estados Unidos. (ALMEIDA, 1998, p. 34)

A estratégia das ativistas de reproduzirem o discurso machista, republicano e positivista foi vitoriosa e assim conseguiram abrir as portas para a escolarização das mulheres das camadas não pertencentes à elite. Claro está que a educação à qual tiveram acesso era organizada e estruturada por homens: “Portanto, apesar de conceder-se às mulheres algumas parcelas do saber, tanto este como o poder não se distribuíram equitativamente, nem sequer significaram a liberação das mulheres.” (ALMEIDA, 1998, p. 35). Mesmo porque o currículo para elas era voltado aos cuidados específicos com a casa e a família. Podemos dizer que receberam permissão para estender o olhar para além das janelas, mas não para cruzá-las. Tal foi e é o jogo do poder que se estabelece nas relações: cede-se um pouco, recua-se outro tanto e os avanços vão lenta e tensamente sendo produzidos até que em algum momento hábitos e crenças são rompidos e novo modo de pensar e organizar as relações se instaura.

Foi assim que, as primeiras feministas, ao buscarem espaços no interior do universo masculino e de seus discursos sobre as inatas fragilidade e subserviência femininas, conseguiram aos poucos deixar o círculo doméstico e passar a compor o mundo social reivindicando seus direitos civis, políticos e profissionais. E uma das entradas inaugurais do sexo feminino no mundo do trabalho foi o magistério, porque possibilitou o “casamento perfeito” entre o trabalho e a maternagem, isto é, a “natural aptidão” da mulher à maternidade não encontrou obstáculos na atividade docente, muito vinculada ao cuidado.

De certo modo creio que essas pioneiras do movimento feminista no Brasil expressam o que Diana Maffia (s/d, p.1) na sua elaboração do conceito de feminismo denominou “[...] *aceptación de três principios: uno descriptivo, uno prescriptivo y uno práctico.*” O princípio descritivo fundamenta a avaliação de uma ação ou situação apoiada na sua comprovação estatística. O princípio prescritivo avalia as ações a partir de sua valoração. E o princípio prático supõe a assunção do compromisso moral de evitar a hierarquização entre os sexos.

Com isso quero dizer que aquelas mulheres do início do século XX, a seu modo e de acordo com sua época, souberam avaliar as mudanças nos diversos âmbitos sociais utilizando os três princípios citados. Constataram-nas, atribuíram a elas um valor e assumiram uma atitude de enfrentamento, inteligentemente escamoteado por meio de subterfúgios, ao buscarem brechas para penetrar no mundo público. Na observação de Almeida (1998, p.34):

O discurso feminista veiculado por mulheres das classes dominantes, em constante contato com as ideias de militantes de outros países, caracterizou-se dentro dos princípios e dos conceitos da ideologia masculina. Como o confronto e o desafio somente levariam ao desgaste e ao maior rigor no exercício do poder masculino sobre as mulheres, o ato de persuadir e convencer era uma forma de luta e de resistência mais positivas.

Navegar contra a corrente do pensamento androcêntrico teria sido, naquela ocasião, improdutivo adiando as pequenas conquistas do sexo feminino, dentre elas a possibilidade de exercer profissões como o magistério ou a enfermagem. Ironicamente decisões do mundo masculino foram mais determinantes para a ampliação dos postos de trabalho para as mulheres do que seus esforços individuais e coletivos. Refiro-me ao recrutamento maciço de mulheres, nos países centrais, pelo setor produtivo na época das guerras mundiais como fator importante para a emancipação feminina com reflexos em todo o mundo ocidental. Apesar disso, a habilidade das nossas pioneiras para lidar com o discurso da suposta superioridade masculina não pode ser menosprezada, afinal:

Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, representaram a forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público. Para isso, procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados sobre o mundo dos homens, desejavam o saber público, mesmo derivado do saber masculino e referendado com seu selo oficial. Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão. (ALMEIDA, 1998, p. 38).

E foi sob essas condições e contexto histórico que o magistério iniciou, em nosso país, sua trajetória de carreira “perfeitamente adequada” ao sexo feminino. Afinal a mulher era considerada o paradigma de comportamento moral e abnegado cuja reprodução deveria ser veiculada ao maior número possível de cidadãos como forma de difusão e fortalecimento dos valores republicanos. Ainda que tenha sido usado para consolidar o regime político adotado pelo masculino poder hegemônico na transição entre os séculos XIX e XX, o sexo feminino, por meio das suas representantes instruídas e elitizadas, conseguiu aos poucos e sem enfrentamentos rasgados, aceder a posições públicas, fazendo ecoar sua voz na nova ordem

social e política que se instaurava. O que, no entanto, não significou o enfraquecimento das imposições patriarcais e machistas sobre as mulheres, especialmente, sobre seu comportamento e sobre o uso que faziam de seu corpo, fosse na instância doméstica, fosse na coletiva.

2.4 A Mulher Silenciada ou Feminino Silêncio!?

“As sereias têm agora uma arma mais fatal ainda do que o seu canto, o seu silêncio. E embora tenhamos dificuldade em imaginar tal coisa, alguém talvez tenha quebrado o encanto de suas vozes, mas o do seu silêncio, nunca”. Franz Kafka

A ideia do magistério como uma atividade fundamentalmente feminina vem sendo difundida desde os primeiros anos da República. Atividade feminina, sim! Desde que (sim senhor, senhor!), comandada pela autoridade da voz masculina.

Aqui argumento sobre o delicado papel do silêncio e de seus usos e inflexões na construção do universo feminino e, por extensão, na produção da profissão de professora, pois entendo que a presença ou a ausência do silêncio sejam importantes fontes de expressão do comportamento da mulher e das suas escolhas profissionais. Creio que a epígrafe retrate essa minha disposição para entender a opção pelo silêncio e a expressão por meio dele como um dos mais sofisticados estratagemas da subjetividade. Afinal, Odisseu venceu as sereias e o seu canto, mas notícias não há de que – ele ou outros – tenha(m) conseguido adentrar o mistério do seu silêncio.

A classificação de características que opõem o feminino ao masculino provavelmente está assentada no paradigma da modernidade que reforça a ideia de uma dominância de atitudes e comportamentos ajustados ao perfil do homem, destacando-se a racionalidade e a objetividade. Em contraposição temos a emotividade e a subjetividade como sinais claros da fragilidade e debilidade do sexo feminino. Acostumados(as) a operar neste registro de classificações e estigmas ligados ao sexo acabamos por naturalizá-los, passando a atestar-lhes veracidade “científica”, isto é, sequer admitimos sua contestação.

No texto *Contra las dicotomias: feminismo y epistemología crítica*, Diana Maffía (s/d) apresenta uma lista de conceitos culturalmente associados aos homens – objetivo, racional, universal, abstrato, público, fatos, mente e literal –, em oposição direta a outros associados às mulheres – subjetivo, emocional, particular, concreto, privado, valores, corpo, metafórico. Podemos notar que os conceitos vinculados ao sexo feminino denotam certas vulnerabilidade e susceptibilidade seja no aspecto físico, seja no intelectual ou no psíquico. Essa simbolização

compõe as construções culturais acerca da mulher no mundo ocidental e assinalam os conceitos como dicotômicos entre si o que implica, de acordo com Maffía, serem exaustivos e excludentes.

São exaustivos porque formam uma totalidade, esgotando todo o universo do discurso sobre eles. E são excludentes porque uma coisa, não pode ser o seu oposto. Assim “[...] *estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental, siguen dominando nuestra manera de analizar la realidad como ámbitos separados que se excluyen mutuamente y por fuera de los cuales no hay nada*”. (MAFFÍA, s/d, s/p)

Ainda de acordo com a autora essa dicotomização produz estereótipos sexualizados do feminino e do masculino, além da hierarquização onde o masculino está sempre em vantagem sobre o feminino:

No es solamente lo objetivo y lo subjetivo son diferentes y lo objetivo es masculino y lo subjetivo femenino, sino que lo objetivo es más valioso que lo subjetivo, que lo público es más valioso que lo privado, que lo racional es más valioso que lo emocional. Al jerarquizar el par de conceptos, estamos reforzando la jerarquización entre los sexos, porque el par está sexualizado. (MAFFÍA, s/d, s/p)

É inegável a força que os constructos culturais exercem sobre nossa forma de representar e tratar homens, mulheres e as relações entre ambos. Um deles diz respeito à forma como o sexo feminino se comunica estigmatizando-o, por um lado, como tagarela e, por outro, contraditoriamente afirmando sua subalternidade de sexo silenciado. Duas condutas de conotação negativa que aparentam estar em lados opostos, mas que atendem à lógica de inferiorização da mulher concebida como aquela que “despeja frivolidades com sua tagarelice” e que infantilmente se cala quando o assunto é relevante. Partindo desta consideração fui buscar o auxílio de um antropólogo e de uma estudiosa da linguagem para pensar o papel do silêncio no processo de significação e representação do magistério como profissão feminina.

2.5 Falar e Calar: duas ações complementares

A fala em excesso ou tagarelice - “mania engraçada” que as mulheres têm de falar descontroladamente, que de tanto ser afirmada tornou-se verdade -, reveste-se de um imaginário manto de humor que a mim parece ter como finalidade camuflar uma incontida dose de maldade. Como se este tipo de comportamento afetasse a totalidade das mulheres e excluísse do seu escopo todo e qualquer representante do sexo masculino.

A pecha negativa que paira sobre o hábito de tagarelar parece ser motivo suficiente, de acordo com a lógica androcêntrica, para atribuir-lhe como sujeito preferencial a mulher. Porém, apesar de esvaziada de conteúdo a tagarelice “[...] palavra sem risco, já desligada de si [pode ser] essencial, como o sal no pão, para dar valor à existência e criar a amplitude afetiva do contacto.” (LE BRETON, 1997, p.65). É o que afirma o antropólogo David Le Breton para quem:

A tagarelice é uma forma corrente da comunicação sem conteúdo (Malinowski, 1923; Jakobson, 1964, 217 segs.), suscita o prazer do contacto sem outro comprometimento e preenche a função antropológica da confirmação de si e do outro, do fortalecimento dos laços sociais. Palavras supérfluas, sem dúvida, mas cuja ausência retiraria qualidade à relação, reduzindo a linguagem a um mero instrumento utilitário. Uma grande parte do facto de existir tem origem no reconforto esperado com essas conversas sem consequências, mas que afastam o silêncio e explicam implicitamente o valor mútuo das pessoas em presença. (LE BRETON, 1997, p. 65-66).

Este autor me levou a pensar que, para várias gerações de mulheres nascidas e criadas na sociedade brasileira até meados do século XX, o recurso ao falatório ou à fala sem conteúdo específico possa ter sido utilizado como estratégia para manter e cuidar dos vínculos sociais de suas famílias e também como “[...] uma maneira de verificar [e até mesmo garantir] que a vida continua e não prepara nenhuma surpresa desagradável” (LE BRETON, 1997, p.66). Comportamento muito apropriado à professora dos tempos iniciais da República que, tinha entre suas funções, o dever de difundir e defender os valores do regime nascente.

Contudo, o sentido antropológico demonstrado por Le Breton parece ter sido suprimido das representações sobre o falar livremente restando apenas sua inconveniência e o “[...] risco da repetição infundável do inútil” (LE BRETON, 1997, p. 67). E é sob esse signo pejorativo que a marca foi e é imputada ao sexo feminino como se fosse uma particularidade sua. Arrisco-me a dizer que essa ideia da mulher como sujeito por excelência da fala exagerada funciona como um dos instrumentos para imputar-lhe subalternidade justificando uma suposta necessidade da tutela masculina.

Já o silêncio apresenta o que poderíamos chamar de qualidade positiva para a comunicação e o relacionamento. E, por esta razão, seu uso no processo comunicacional é fundamental, existindo mesmo uma “política do silêncio” que determina quem tem o poder sobre o falar e o calar, conduzindo ao silenciamento que “[...] pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 2010, p. 29). E é aqui nesta ambiguidade do silenciamento que o sexo feminino soube circular, afinal “A possibilidade de integração das mulheres à história

demonstra que estas influenciaram os acontecimentos e tomaram parte na vida pública nos diversos períodos e à medida que isso lhes foi possível, dentro das condições concretas existentes.” (ALMEIDA, 1998, p. 49)

Assim, apesar do discurso hegemônico propalar como aceitável o silenciamento da mulher porque afinal é uma criatura frágil e débil que não tem nada de relevante a dizer, a dimensão política deste silenciamento configura sentido à comunicação. E aí, até mesmo no silêncio imposto, o sentido se faz presente e, ao esgueirar-se para longe do controle masculino, vai se configurando como um marcador do sexo feminino que, apesar de forjado pelo modelo androcêntrico, ao final se traduz numa produção feminina.

Ou seja, a opressão da mulher pela imposição da aceitação do dizer do outro/homem de algum modo vai dando a ela subsídios para a elaboração de uma resistência na qual os significados e os sentidos da sua existência encontram expressão na reverberação da palavra pensada e na pausa do “[...] silêncio [como] um *continuum* significante” (ORLANDI, 2010, p.29).

Refletindo sobre o lugar do silêncio no universo feminino percebo a florescência de uma positividade porque não é o silêncio do calar, mas do significar. Falo do silêncio como algo que “[...] ressoa como nostalgia, apela ao desejo de uma escuta incessante do murmurar do mundo” (LE BRETON, 1997, p.11). É o silêncio que enobrece a comunicação e pode se ver representado nos conceitos privado e metafórico, marcadores femininos que denotam zelo e atenção, imaginação e sabedoria. E nesta acepção é o silêncio do recolhimento e da espera, mas é também o silêncio da ação que constrói o sentido das relações, das coisas e do mundo.

Admitir que o silêncio ocupa lugar de destaque no processo de significar o mundo não deixa de ser uma forma de atribuir-lhe papel de protagonista na constituição da resistência e da sabedoria femininas para enfrentar o discurso e as práticas de um mundo escrito com signos masculinos. A mulher e a professora moldadas nas fôrmas da República dizem muito sobre isto. Considerada vulnerável a mulher pacientemente tem conseguido traduzir o discurso masculino em caracteres femininos e ocupar espaços públicos cada vez maiores estabelecendo entre eles e os territórios da vida privada um trânsito bastante interessante, cujo pioneirismo no acesso pode ser atribuído ao magistério que, sendo profissão tradicionalmente masculina, não abriu suas portas gentil e desinteressadamente para a mulher. Imposições e interesses de ordem econômica e política levaram os homens a abandoná-lo e, com a emergência dos ideais positivistas, a educação das mulheres:

[...] acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da

família e da pátria, como pregava o discurso eugênico e positivista. Nesse contexto, o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora. (ALMEIDA, 1998, p.33)

Neste jogo do gênero em que discursos e práticas são instituídos e também revistos houve avanços importantes, sobretudo com relação ao que poderíamos denominar desenvolvimento da habilidade feminina para transitar pelos “territórios da resistência e da subjetividade”, nas palavras de Almeida

As mulheres, política, econômica, social e culturalmente marginalizadas ao longo da história, vivendo nas sombras do mundo doméstico e na penumbra social, contando confidências, trocando receitas, falando em murmúrios nos séculos de submissão a que estiveram sujeitas enquanto teciam o fio do tapete da existência, são elas as grandes conhecedoras da arte de perpetuar a vida através da oralidade. E melhor do que ninguém transitam no território da resistência e da subjetividade. Para elas a memória é o legado herdado através das gerações, a possibilidade da perpetuação das experiências vividas, a narrativa dos tempos feita do seu ponto de vista, da sua maneira de olhar o mundo e a vida. (ALMEIDA, 1998, p.53)

Nesse movimento de “perpetuar a vida pela oralidade” foi sendo esculpido certo jeito feminino de pensar, de agir e de ser dando vida a elementos de uma identidade e de uma subjetividade especificamente femininas onde a palavra, o silêncio e seus empregos ocupam lugar privilegiado. Em certa medida é possível admitir que a opressão do sexo masculino sobre o feminino forçou este último a buscar espaços e a construir estratégias de resistência e de desvelamento de modos de ser particulares, porém não completamente independentes dos padrões de referência androcêntrica. Para me ajudar com este raciocínio reproduzo uma longa citação que Woodward faz de S. P. Mohanty.

A pluralidade é, pois, um ideal político tanto quanto um *slogan* metodológico. Mas há uma questão incômoda que precisa ser resolvida. Como podemos negociar entre minha história e a sua? Como seria possível para nós recuperar aquilo que temos em comum, não o mito humanista dos atributos humanos que partilhariamos e que supostamente nos distinguiriam dos animais, mas, de forma mais importante, a intersecção de nossos vários passados e nossos vários presentes, as inevitáveis relações entre significados partilhados e significados contestados, entre valores e recursos materiais? **É preciso afirmar nossas densas peculiaridades, nossas diferenças vividas e imaginadas. Mas podemos nos permitir deixar de examinar a questão de como nossas diferenças estão entrelaçadas e, na verdade, hierarquicamente organizadas?** Podemos nós, em outras palavras, realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes, podemos nos conceber como vivendo – e tendo vivido – em espaços inteiramente heterogêneos e separados? (MOHANTY, 1989, p.13 *apud* WOODWARD, 2006, p.26-27, grifado aqui)

Não há dúvida de que as questões postas por Mohanty nos atordoam e requerem muitas outras reflexões e considerações sobre igualdade, pluralidade, diferença, sexismo, feminismo, machismo. Sabemos também que, pela peculiaridade do humano como objeto de estudos, é improvável que as respostas sejam uníssonas. O que não significa que as investigações na área devam ser abandonadas, pelo contrário, quanto mais conhecimentos puderem ser construídos maiores as chances de chegarmos a formas mais solidárias e respeitosas de convivência.

Ainda que as observações sobre as construções e representações das relações entre os gêneros, no contexto do movimento moderno de “civilização” capitalista, exijam maior aprofundamento para uma compreensão mais efetiva de seus desdobramentos na constituição do universo feminino ocidental, creio, que sejam satisfatórias para demarcar o caráter opressor conferido a elas em solo nacional.

Sendo assim, apesar do limite apontado, espero ter conseguido demonstrar a ascendência dos padrões patriarcais e capitalistas, encetados em território europeu, sobre as representações e os procedimentos concernentes às relações de trabalho e de gênero em nosso país e, que, incontestavelmente incidiram também sobre a organização da profissão docente como espaço feminino por suas características de abnegação, vocação e redenção, ou seja, de trabalho desqualificado.

2.6 Da Mulher à Professora: identidade e profissionalidade

*“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”
Simone de Beauvoir*

Com uma herança cultural pouco favorável ao reconhecimento da mulher como sujeito de direitos e de desejos, tanto quanto os seus pares do sexo oposto, podemos imaginar de antemão que construir uma identidade profissional docente não tem sido um processo exatamente livre de intercorrências para as professoras. Sobretudo, se considerarmos a (à época) subversiva afirmativa de Beauvoir que explicita o fato de que não há uma natureza essencial feminina, mas construções culturais forjadas e disseminadas pelo discurso hegemônico historicamente proferido pelo sexo masculino que, por sua dominância, reveste-se da aparência de verdade. De modo que sociedades de diferentes períodos e continentes repercutiram por longo tempo a concepção do feminino como sinônimo de sexo frágil, marcando sua construção com o signo da submissão:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. [...] Até os doze anos a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais; não há terreno em que lhe seja proibido rivalizar com eles. Se, bem antes da puberdade e, às vezes, desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade e ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada. (BEAUVOIR, 1967, p.9-10)

Ponderação que nos reporta à discussão acerca da “natural inclinação” da mulher ao exercício de profissões nas quais a prática do cuidado e do zelo com o outro sejam requisitos prévios, como é o caso do magistério. Conduzindo-nos a considerar que essa “natural inclinação” não é tão natural assim, mas fruto de uma imaginada e fabricada vocação feminina.

Como vimos, a profissionalização da docência ocorreu num contexto de profundas mudanças nas ordens econômica, política e cultural da história ocidental. O avanço do aparato estatal e da sua voracidade pela burocracia e pelo controle foram determinantes para que os(as) professores(as) se constituíssem como categoria profissional deixando no passado

O mestre-escola dos séculos XVI e XVII, indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da actividade docente e com um estatuto sócio-económico muito baixo, [que] irá ser um antepassado indesejável para sucessivas gerações de professores do ensino primário que, a cada instante, procurarão exorcizar este fantasma, ligado à génese da sua profissão. (NÓVOA, 1987, p. 418)

Ao tratar da origem do(a) professor(a) primário(a) que, em Portugal, nasceu para substituir o mestre-escola - figura de baixíssimo estatuto sócio econômico que espelhava a irrelevância da instrução de primeiras letras até meados do século XVII -, António Nóvoa revela a trajetória da profissionalização docente em inúmeros países do mundo ocidental, dentre os quais o Brasil.

Sabemos que as relações capitalistas de produção, baseadas na exploração salarial e na fragmentação do trabalho pela via da expropriação do saber, não passaram ao largo da educação atingindo especialmente as mulheres cuja predominância como força de trabalho na área pode ser atribuída à retirada dos homens na busca por salários mais vantajosos em profissões de maior reconhecimento, deixando ao sexo feminino, mais acostumado

à obediência e à dominação, a pouco nobre, e economicamente desvalorizada, atividade de ensinar às crianças. Mas, além das particularidades do modo de produção, é preciso assinalar o amplo acolhimento social da ideia de uma “[...] ética do amor e da virtude como uma característica inerente ao fazer pedagógico” (CHAMON, 2005, p. 17), reforçando a simbolização do ensino como atividade talhada à perfeição para ser desempenhada por mulheres.

É bem verdade que não podemos separar o processo das relações de classe e gênero em dois momentos estanques como se, no primeiro, ocorresse a construção do econômico e, só posteriormente, houvesse a construção da subjetividade. Acreditamos que a organização social, a produção das idéias, mentalidades, valores, representações e símbolos sociais – enfim, a produção cultural – ocorrem concomitantemente, e, como parte constitutiva, à atividade econômica, em uma relação dialética. (CHAMON, 2005, p. 18).

Assim, vivenciamos em nosso país um processo de profissionalização enfraquecido pela paralela feminização do magistério e diretamente atingido pelo estereótipo de subalternização da mulher. Contudo, este modelo não nos é exclusivo, vejamos como Alicia Fernández exemplifica a representação do sexo feminino na realidade educacional argentina:

A professora Patrícia é casada, mas a chamam de ‘senhorita’. O senhor diretor é solteiro; apesar disso não o chamam de ‘senhorito’. Claro, os homens são senhores sempre. Nós, mulheres, ao contrário, para sermos senhoras, temos que ser senhoras de algum senhor. Se não nos casamos, somos pequenas senhoras: ‘senhoritas’. Só ao casarmos nos fazemos grandes e podemos ser chamadas de ‘senhoras’. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 09)

Tal é o imaginário sobre a mulher e a professora que a habita construído no interior de um sistema educativo que:

- sanciona as diferenças (sexuais e de toda ordem);
- exige dos ensinantes que escondam sua sexualidade e anulem sua corporeidade;
- coloca o corpo sexuado dentro de um avental;
- situa a professora num lugar paradoxal de ‘senhorita virgem e mãe’;
- pactua com duas supostas equivalências: por um lado, passividade-dedicação-capricho-feminilidade; por outro, atividade-agressividade-rapidez-vivacidade-relaxamento-masculinidade. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 08)

Constituir-se profissional a partir de um registro simbólico tão desfavorável à condição feminina deve ter sido uma empresa bastante trabalhosa já que ser professora implicava em ser boazinha, caprichosa, delicada, dedicada e discreta. Ignorando o fato de que, se as referências do masculino universal eram e ainda são prevalentes, as mulheres, diante dos conflitos e da oposição entre as características definidoras da profissionalidade (objetividade,

rapidez, racionalidade) e da feminilidade (subjetividade, suavidade, emotividade), puderam elaborar modos particulares de construir conhecimento e de se apropriarem da profissão, afinal “[...] nós aprendemos a ser homens e mulheres nas relações que estabelecemos entre nós, mediados pelos significados e práticas culturais. E, nesse sentido, cada um dos sexos não se constitui sem a presença do outro” (FONTANA, 2010, p. 37), tampouco sem a presença de seus marcadores. Então, é possível dizer que nos singularizamos na presença do outro que é, a um só tempo, o referente e o surpreendente. Somos mulheres em oposição e em aceitação ao masculino, que é o nosso outro imediato nas relações entre os gêneros. E, se é assim, e se:

O trabalho tem dois lados, como execução de uma tarefa é parte orgânica da vida cotidiana, como atividade é objetivação diretamente genérica. Ao perder qualquer forma de auto-realização, torna-se uma parte inorgânica da existência, a ‘maldição da vida cotidiana’, servindo exclusivamente à conservação da particularidade. (HELLER, 1975, p. 127-8 *apud* FONTANA, 2010, p. 91)

Podemos imaginar que a docência, por envolver o trabalho tanto como “parte orgânica da vida cotidiana” quanto como “objetivação diretamente genérica”, pôde ser assumida por uma maioria feminina que, à parte as diferenças de gênero, soube mirar-se no referencial de profissional fundado na modernidade abrindo o caminho para o desenvolvimento da profissionalização do magistério e, como consequência, do processo de constituição de identidades docentes.

2.7 Profissão: encaminhamentos

Profissão⁹ é um substantivo *feminino* derivado do latim (*professio*), porém, ironicamente, as sociedades o têm concebido com traços tradicionalmente atribuídos ao

⁹. Apesar de não adotar a sociologia do trabalho docente nesta discussão creio que seja interessante fazer uma reflexão a partir da contribuição de Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005, p.23), para os quais “[...] três aspectos básicos [...] podem nortear o projeto de profissionalização docente [...]” e devem ser conceitualmente aclarados: profissão, profissionalismo e o próprio termo profissionalização. Profissão, como anunciado no texto, deriva da expressão latina *professio* e “[...] significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego.” (VEIGA, ARAUJO, KAPUZINIAK, 2005, p. 23). Esta origem etimológica imprimiu certo viés religioso à palavra profissão, sobretudo entre os séculos XVI e XVIII. Porém, uma vez que uma nova ordem econômica e social foi sendo instaurada, o termo assumiu historicidade tornando-se “[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (POPKEWITZ, 1992, p.38 *apud* VEIGA, ARAUJO, KAPUZINIAK, 2005, p. 24). De modo que profissão é um vocábulo carregado de intencionalidade e simbolismo porque envolve em sua concepção lutas políticas e organização coletiva e “sendo uma construção social, [...] é uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais. Nesse sentido, não é um elenco de atributos de base definidos de uma vez por todas no sentido determinista” (VEIGA, ARAUJO, KAPUZINIAK, 2005, p. 24). Já profissionalismo refere-se ao conjunto de normas e destrezas a serem dominadas pelos profissionais e, no contexto de ampliação do controle do Estado sobre o sistema educacional, “passou a ser assumido como discurso oficial, como promessa, como algo a ser atingido. Embora possa se considerar que pouco foi atingido, a profissionalização

mundo masculino, assim para tornar-se profissional a pessoa deve ser racional, objetiva, neutra, imparcial, pragmática, pois não cabe neste nicho nenhum tipo de vulnerabilidade, sob o risco de comprometer as necessárias seriedade e competência que, em última instância, definem o trabalho profissional. Nada mais distante da imagem, desenhada no final do século XIX e início do XX, da professora que, tal qual a mãe, seria “vacionada” para o cuidado e o ensino.

O que nos faz supor que muitas foram as dificuldades enfrentadas pelas professoras no caminho da sua profissionalidade. O pertencimento de gênero por si já confere mais e maiores obstáculos à existência feminina: o que esperar então da sua identificação com uma profissão!? Como ensina Hypolito (1999, p. 86): “não é possível entender a profissionalização docente de forma homogênea, enquanto os sujeitos desse processo estão imersos em relações desiguais de raça, sexo e classe social”.

O fato de estar culturalmente subalternizada em relação ao homem supostamente “autoriza” a responsabilização da mulher pela desqualificação da profissão. Marília Pinto de Carvalho no artigo “Trabalho docente e relações de gênero” afirma que “[...] é particularmente relevante para a compreensão do trabalho docente o conceito de qualificação, repensado a partir da noção de divisão sexual do trabalho.” (CARVALHO, 1996, p. 80), trazendo um levantamento de autores¹⁰ da sociologia do trabalho que tratam desta questão e

docente passou a estar cada vez mais presente no discurso predominante – ninguém contesta o profissionalismo, ninguém duvida de que ele seja uma boa solução, sempre uma meta a ser atingida. Dessa forma, **o profissionalismo docente, como discurso oficial, passa a exercer uma função disciplinadora, controladora e ideológica, na medida em que subordina as discussões da realidade concreta de trabalho dos professores e das professoras a algo que se deve buscar em outro lugar e em outro tempo.**” (HYPOLITO, 1999, p.85. Grifado aqui.). Esse matiz ideológico conferido ao termo profissionalismo docente ao tomar como referência a dinâmica do mercado de trabalho, atribuiu-lhe contorno de utilitarista e pragmático desconsiderando as especificidades da atuação do(a) professor(a) ao incluí-lo numa lógica que lhe é externa e descontextualizada. De modo que a expressão profissionalismo no âmbito do magistério tem estado mais próxima dos valores e princípios neoliberais do que de uma ética do trabalho docente construída a partir “[...] da realidade concreta de trabalho dos professores e das professoras [...]” (HYPOLITO, 1999, p.85), com o objetivo de atender às particularidades da sua atividade. O terceiro aspecto listado pelos autores é a profissionalização que diz respeito às condições de trabalho, aos salários e ao *status* social do professor e do magistério e que se define pela socialização das “[...] características e capacidades específicas da profissão” (VEIGA, ARAUJO, KAPUZINIAK, 2005, p. 31). E esse não é um processo inocente, pois envolve toda diversidade e complexidade das múltiplas visões, propostas e ações dos diferentes grupos e entidades que combatem no campo educacional como sindicatos, movimentos estudantis e associações científicas. Assim, verificamos que o componente ideológico atravessa a compreensão dos termos profissão, profissionalismo e profissionalização induzindo o trabalhador docente a ações mais afeitas à lógica do capital e do mercado do que às particularidades da sua atividade resultando na desmobilização da categoria e na desprofissionalização da docência refletida na burocratização e intensificação do trabalho, no controle do tempo, no desaparecimento da autonomia, na desqualificação do trabalho docente, na desigualdade de condições de trabalho e de *status* profissional entre os gêneros, dentre outras consequências desarticuladoras da carreira docente.

¹⁰. Os autores apontados por Carvalho são: Rolle 1989; Hirata, 1988, 1994; Kergoat, 1982, 1986, 1989.

concluem pela interferência das relações de gênero no significado diverso de qualificação e desqualificação para o sexo feminino e para o masculino.

Reportando-se a um estudo de Souza-Lobo (1991) sobre operárias paulistas, Carvalho destaca: “o que parece ocorrer é que, uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser classificada como ‘menos complexa’. [...] o sexo daqueles(as) que realizam as tarefas, mais do que o conteúdo da tarefa, concorre para identificar tarefas qualificadas e não qualificadas.” (SOUZA-LOBO, 1991, p.150-151 *apud* CARVALHO, 1996, p. 80)

No caso da docência é inegável que a chamada feminização do magistério, apesar de relevante para a inserção da mulher nos espaços públicos e para o seu acesso aos bens culturais, não foi um processo pacífico e moderado, pois:

Embora pareça algo extremamente natural nos dias de hoje, a feminização do magistério foi alvo de fortes resistências tanto por parte de associações profissionais de professores – majoritariamente representadas e representando professores homens -, que a entendiam como prejudicial à profissionalização, quanto por parte de setores conservadores que atribuíam à mulher somente o espaço privado do doméstico. (HYPOLITO, 1999, p. 88)

Observação que reforça a tese de Souza-Lobo da relação entre gênero e definição de qualificação/desqualificação. Afinal, os professores viam a entrada maciça da mulher no magistério como entrave para a profissionalização e as políticas de valorização salarial e de melhoria das condições de trabalho docente.

Hypolito (1999, p. 89), porém afirma que seria “[...] inadequado dizer que as professoras simplesmente reforçaram as políticas de controle e de dominação sobre o magistério”. Ele sugere que o enfrentamento rasgado não foi a primeira opção das professoras na sua trajetória de profissionalidade: “ao contrário, muitas vezes silenciosas, introduziram formas específicas de resistência” (HYPOLITO, 1999, p.89).

Muitas destas estratégias de recusa e negação da introdução de novas técnicas e tecnologias na sua atividade aparentavam suposta “incapacidade profissional” das professoras, como quando procuravam “[...] ‘arejar a cuca falando de outras coisas’, ‘trocar receitas’, vender bijuterias’ [...]” (HYPOLITO, 1999, p. 89), que poderia ser um modo de afirmarem sua autonomia pedagógica, pois ao resistir às orientações sobre como proceder com as novas técnicas estariam valorizando e reforçando “[...] os procedimentos de formação aprendidos e desenvolvidos no próprio processo de trabalho” (HYPOLITO, 1999, p. 89-90).

Confirmando a ideia, já anunciada, de que a mulher construiu ao longo do tempo uma forma de resistir que, por sua delicadeza e quietude, muitas vezes sequer foi percebida pelo objeto da resistência. Frente ao silenciamento imposto ergueu-se uma linha de silêncio

estratégico em torno do qual as mudanças a favor do feminino foram sendo edificadas e consolidadas, atuando como uma espécie de esboço de uma identidade e de uma subjetividade propriamente femininas.

Porém, é importante destacar que, atualmente, as mulheres utilizam cada vez menos o “silêncio” e/ou a “delicadeza” diante dos dispositivos de sujeição. Ao contrário, suas vozes e posicionamentos têm reverberado sobre todas as esferas da sociedade, questionando esses dispositivos de sujeição, destacadamente, a sexualidade. Creio que isso se deva à assunção de novas posições como “sujeito” do discurso que têm colocado para o sexo feminino questionamentos a respeito dos efeitos do poder e do saber sobre a constituição do ser mulher.

São questões da ordem da ontologia que interrogam o como, não o porquê: Como nos tornamos objetos e sujeitos do conhecimento? Como nos tornamos objetos e sujeitos do poder? Como nos representamos para nós e para o outro? Como usamos o saber, como objeto e sujeito, frente ao poder? Quem podemos nos tornar?

2.8 Profissão Docente: longa história

Produzir, reproduzir e ensinar costumes, hábitos, regras e normas são tarefas que acompanham a civilização desde a origem. Afinal, se assim não fosse, a vida em sociedade estaria impossibilitada. As concepções de ordem e disciplina certamente subjazem a este comportamento. Mas, será mesmo tão simples? Como determinar o que será ensinado? Como será o ensino? Como ensinar a sujeitos de estratos sociais diferentes, de sexos diferentes, de etnias diferentes, de religiões diferentes? Perguntas às quais subjaz a questão do poder.

Atividade (como a entendemos hoje) iniciada pela Igreja o ensino esteve sempre ligado ao poder. Ensinar a ler e a escrever para evangelizar, para disciplinar de acordo com seus cânones, para sujeitar. Este foi o modelo para as escolas surgidas em decorrência do avanço das relações sociais de produção capitalistas e do, consequente, processo de urbanização. Conhecimento e poder como dispositivos de sujeição. Assim, na Idade Média, surgiram as escolas como instituições especializadas em ensinar, quando teve:

[...] lugar uma importante transformação cultural, paralela ao desenvolvimento das primeiras camadas sociais burguesas: o universo medieval vai ser substituído por uma sociedade onde a palavra mudança adquire um novo sentido. O nobre nasce nobre, *é nobre*, e assim se mantém durante toda a vida; o burguês não nasce burguês, *torna-se burguês*, e em qualquer momento pode deixar de o ser. Ora, esta idéia de um *mundo em transformação* e de *um homem em mudança* está na origem da reaparição da intenção educativa que, no Ocidente, se manifesta claramente a partir do século XV. (NÓVOA, 1987, p. 413. Grifado no original)

Transformação e mudança. Eis o eixo sobre o qual se sustentou a necessidade de se conceber um espaço próprio e habilitado para educar o “novo homem” para viver num “mundo em transformação”. Processo que, nos adverte Nóvoa (1987, p. 414), foi longo e “[...] produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens [...]”, e cujo desenvolvimento foi coincidente com quatro eventos que marcaram a entrada na modernidade: 1) uma nova concepção de infância que levou à necessidade de uma intencionalidade educativa; 2) a imposição do controle do corpo e da internalização de regras morais reguladoras das relações; 3) a fundação de uma ética protestante do trabalho que alicerçou a ordem capitalista e criou a necessidade de uma nova relação do homem e da mulher com a leitura e a escrita; e 4) o estabelecimento de uma “sociedade disciplinar” que justificou o recolhimento das crianças a espaços próprios a elas. (NÓVOA, 1987)

Ironia da situação: a época em que a família redescobre sua função afectiva coincide com o princípio de um longo processo de encerramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que não deixará de se desenvolver até aos nossos dias e a que chamamos a *escolarização*. (NÓVOA, 1987, p. 415. Grifado no original)

O avanço da escolarização em concomitância com a modernidade, aos poucos, desvencilhou a profissão docente dos laços com a religião, pois o Estado passou gradativamente a assumir o controle sobre o processo de educação formal no que se referia aos conteúdos, comportamentos e às práticas desenvolvidas no interior das instituições escolares, permitindo aos professores o avanço de sua profissionalização “[...] uma vez que esse processo se desenvolveu, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação [...]” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 14.).

António Nóvoa (1995, p.20) elaborou um gráfico (reproduzido abaixo) do que denomina “processo de profissionalização da actividade docente” organizado em torno de um eixo central, duas dimensões e quatro etapas que explicitam o modo como os(as) professores(as) vão se profissionalizando na medida em que o controle do Estado avança sobre o processo de escolarização.

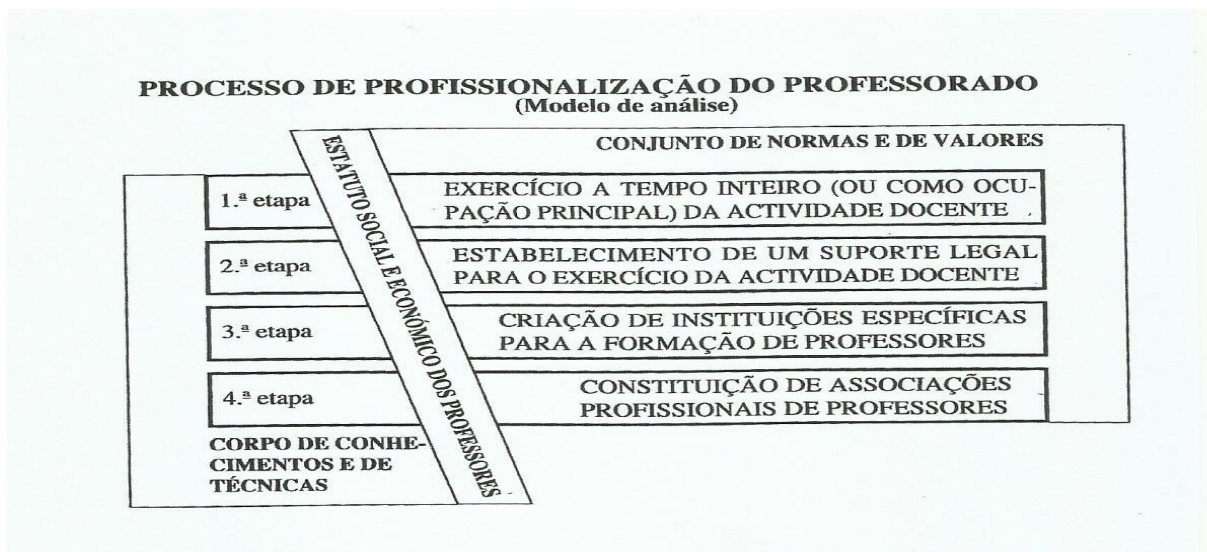


Figura extraída do texto, “O passado e o presente dos professores”, de António Nóvoa.

O eixo central é a evolução do “estatuto social e económico dos professores” que, segundo o autor, se liga diretamente à forma como eles se relacionam com os diferentes grupos sociais o que incide sobre a constituição de suas identidades profissionais. Este eixo é sustentado pela ininterrupta construção de um “corpo de conhecimentos e de técnicas” e pela organização de um “conjunto de normas e de valores” específicos da profissão docente. As etapas que se sucedem neste processo de profissionalização e que têm vínculo indissociável com o controle estatal, são as seguintes: “exercício a tempo inteiro da actividade docente”; “estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente”; “criação de instituições específicas para a formação de professores”; e, a “constituição de associações profissionais de professores” (NÓVOA, 1987).

É inegável que ao sair do âmbito religioso, a docência, apesar de ainda submetida a um controle externo a ela mesma, tem a oportunidade de desenvolver-se como profissão. Nos moldes estatais, é certo, mas alinhada ao contexto no qual vicejava. Contexto este muito embebido pelos discursos republicano e positivista que atribuíam à escola importante papel na expansão e reprodução de comportamentos disciplinados, moralistas e submissos à ordem republicana e capitalista completamente voltada ao progresso, interferindo diretamente no modo como os(as) professores(as) eram vistos(as) pelo conjunto da sociedade, que lhes conferia significativo poder simbólico. Se a escola era a promotora do progresso, os(as) professores(as) passaram a ser seus(suas) principais agentes.

E assim, nos anos de 1920, a docência revestiu-se de um protagonismo inédito como profissão de destaque e relevância para a edificação de uma sociedade moderna e industrializada que seria inviável sem a alfabetização e a instrução ofertadas pela escola.

De fato, a docência como profissão foi sendo alinhavada junto ao aumento do poder e do controle do Estado sobre as instituições escolares adotando para si algumas estratégias legais do Estado, como a exigência de uma licença para lecionar e a exclusividade da atividade. Porém, o cerne da profissionalização estava na formação que se encarregava da elaboração dos saberes, das técnicas e diretrizes específicas da profissão, pois “mais do que formar professores [...], as escolas normais produzem a profissão docente [...], contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1995, p. 18), que promove o que o autor denomina de “verdadeira mutação sociológica do corpo docente [com o] ‘velho’ mestre-escola [sendo] definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária” (NÓVOA, 1995, p. 18).

A origem da profissionalização docente, paralela à consolidação do Estado como instituição soberana no controle da vida social, sob os auspícios do capitalismo de tipo industrial, conferiu aos professores e professoras, no final do XIX e início do XX, uma imagem imprecisa

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.(NÓVOA, 1995, p. 18)

Tais conflitos relativos ao papel do(a) professor(a) na sociedade foram intensificados com a crescente feminização do magistério, pois naquele momento à mulher cabia o desempenho quase exclusivo de atividades domésticas e familiares, não sendo adequada sua integração à dimensão pública da sociedade. Aspecto que afetou o edifício da profissionalização e da identidade docente.

A não exclusividade da responsabilidade sobre a ação educativa e a consagrada divisão desta responsabilidade com outros segmentos sociais e profissionais, certamente foi outro fator a interferir naquela construção, pois “[...] em sentido rigoroso, as destrezas relativas à actividade de educar e de ensinar [e] toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional” (SACRISTÁN, 1995, p. 70).

Diferente de outras profissões claramente definidas pela particularidade de suas práticas e “[...] por um certo monopólio das regras e conhecimentos [...]” (SACRISTÁN, 1995, p.68) envolvidos em sua execução, o magistério por seu caráter educativo não tem como “aprisionar” procedimentos e práticas no âmbito do domínio de sua profissão. De modo

que, mesmo sendo prerrogativa do trabalho do(a) professor(a), a educação escolarizada depende de definições e políticas que fogem ao escopo de sua atuação já que “para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos”, o que significa que “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (SACRISTÁN, 1995, p. 71).

O abreviadíssimo caminho da profissionalização docente desenhado indica duas características: 1ª) que ela é produto do contexto da modernidade, estando intimamente ligada à formação dos Estados modernos, aos interesses do modo de produção capitalista e do ideário republicano e positivista; 2ª) seu desenvolvimento pode ser considerado concomitante em diferentes países do ocidente dada sua relação com a “produção do modelo escolar” da Era Moderna e com a “estatização do sistema de ensino” contemporâneo. (NÓVOA, 1987).

E, não podemos deixar de anotar, assim como a escola, a profissão do(a) professor(a) é fruto do contexto histórico no qual Foucault (1991, p.128) identificou o surgimento de “[...] uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seu comportamento”. É o momento de nascimento e de intensificação das disciplinas, por meio de pequenas coações, de sutis constrangimentos, de veladas técnicas de manipulação.

2.9 O Trabalho de Compor Identidade(s): indicações

Produzir conhecimento é uma necessidade basal da espécie humana que está sempre em busca de explicações capazes de imprimir certa ordem à existência. As primeiras interrogações estiveram voltadas para a natureza e seus fenômenos, pois compreender o funcionamento do cosmos aumentava a sensação de segurança. Esse foco mudou radicalmente quando, no século IV a. C., Sócrates lançou o preceito délfico do “conhece-te a ti mesmo” deslocando os questionamentos para o Ser do homem.

Provocação socrática aceita e cá estamos tentando conhecer o Humano. Caminho tortuoso, sobretudo pela resistência a admitir as mudanças que nos vão transformando a partir das experiências feitas ao longo da vida. Passamos tempo demais presos(as) à ideia de uma “essência universal” que nos tornaria a todos(as) racionais, objetivos(as), centrados(as) e, portanto, livres de ambiguidades e incompletudes. Prontos(as) a anunciar uma identidade que nos apresentasse, nos explicasse e nos sustentasse nos espaços privados e públicos.

Hoje sabemos, embora com resquícios daquela velha resistência, que uma identidade fixa capaz de dizer definitivamente quem somos é uma quimera. Temos assistido a “[...] uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2014a, p. 103), como ficou estabelecido no paradigma da modernidade.

De lá para cá passamos por variadas composições até chegarmos ao ponto em que agora nos encontramos: descobrimos que não é possível atravessar a existência portando uma identidade única. Esta só existe no papel, com seu número de registro. Na vida cotidiana o que fazemos é moldar identidades, assim no plural, para atender variadas necessidades. Não se trata de sermos fraudulentos(as) ou enganadores(as). Trata-se de estarmos em sintonia com o tempo no qual vivemos.

Afinal, identidade e subjetividade são duas construções bastante complexas que ocorrem em paralelo. Sendo que a primeira, com origens na estruturação dos Estados Nacionais¹¹, assumiu centralidade na organização das sociedades modernas, porque apesar da origem imposta o “problema da identidade” instalou-se de modo profundo entre nós provavelmente porque “[...] foi moldado pela vigência de um princípio de *cuius régio, eius natio* [...]” (BAUMAN, 2005, p.30) ou pelo princípio segundo o qual aquele que governa, decide a nacionalidade. O empenho para que este princípio fosse observado sustentou por longo período a ideia de uma identidade alicerçada no território que, com o avanço das

¹¹. Na entrevista, transformada em livro, que Zygmunt Bauman concedeu a Benedetto Vecchi a questão da identidade é tratada pelo pensador como conceito-chave para a compreensão da mobilidade que caracteriza a vida na contemporaneidade. Tudo está em movimento fazendo-se, desfazendo-se e refazendo-se o tempo todo. Com a identidade não é diferente. Trazida à centralidade das preocupações com a emergência do Estado moderno que alargou as fronteiras da coabitação humana expandindo-as para muito além das vizinhanças e da família, a questão da identidade é fruto da Era Moderna, nas palavras de Bauman: “Foram necessárias a lenta desintegração e a redução do poder aglutinador das vizinhanças, complementadas pela revolução dos transportes, para limpar a área, possibilitando o nascimento da identidade – como *problema* e, acima de tudo, como *tarefa*. [...] O nascente Estado moderno, que enfrentou a necessidade de criar uma ordem não mais reproduzida automaticamente pelas ‘sociedades de familiaridade mútua’, bem estabelecidas e firmemente consolidadas, incorporou essa questão e a apresentou em seu trabalho de estabelecer os alicerces de suas novas e desconhecidas pretensões à legitimidade.” (2005, p. 24-5, grifado no original). A consolidação das concepções de Estado e de Nação colocou em xeque a ideia, até então válida e inquestionável, do pertencimento – ao local, à família, à vizinhança, aos grupos linguístico e cultural, etc. O nascimento, no cenário de emergência do Estado Moderno, deixou de inscrever o indivíduo em uma comunidade de pertencimento e passou a circunscrevê-lo aos limites territoriais, institucionais e legais do Estado. Esta foi uma importante estratégia de submissão e convencimento do indivíduo às conveniências do Estado e à construção do conceito de Nação. Por esta característica a questão da identidade não se apresentou como necessidade natural dos agrupamentos humanos, mas sim como uma ficção criada pelos mecanismos de concretização do Estado Moderno, “[...] não foi ‘naturalmente’ gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um ‘fato da vida’ auto-evidente [...] chegou como uma ficção” (BAUMAN, 2005, p.26).

intensas trocas econômicas, técnicas e culturais e o alargamento de fronteiras reais e imaginárias, deixou de ter validade.

Partimos do sujeito do Iluminismo, passamos pelo sujeito sociológico e chegamos ao sujeito pós-moderno (HALL, 2014b).

Para que os dois primeiros paradigmas de sujeito fossem superados foram necessários diversos movimentos de ruptura com os discursos que os sustentavam, resultando naquilo que muitos teóricos denominam deslocamento do sujeito cartesiano. O primeiro movimento, introduzido por teóricos marxistas da década de 1960, defendia que “[...] o marxismo, corretamente entendido, deslocara qualquer noção de agência individual” (HALL, 2014b, p.22), ferindo diretamente a crença na existência de uma essência universal capaz de garantir ao sujeito, individualmente, o papel de autor da história. Althusser, um dos pensadores desse movimento, afirmou que “[...] Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: ‘(1) que não há uma essência universal de homem; (2) que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real’” (HALL, 2014b, p.23). Nesta acepção o lugar central da história não seria ocupado pelo sujeito abstrato, mas pelas relações sociais de produção.

A descoberta do inconsciente foi outro movimento chave de ruptura discursiva. Ao creditar a responsabilidade pela formação de identidades e sexualidades a processos psíquicos e simbólicos urdidos por uma estrutura inconsciente Freud desmantelou o culto à razão ordenadora da constituição do sujeito cartesiano. E, ainda que muitas de suas hipóteses tenham sido alvos de críticas, é inegável a influência da sua teoria sobre estudiosos da vida psíquica e da subjetividade. Um deles, Jacques Lacan, contribuiu para que, a partir da psicanálise, o caráter contraditório da identidade fosse compreendido de modo claro:

A formação do ‘eu’ no ‘olhar’ do ‘outro’, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não resolvidos que acompanham essa difícil entrada – o sentimento dividido entre amor e ódio pelo pai, o conflito entre o desejo de agradar e o impulso para rejeitar a mãe, a divisão do ‘eu’ entre suas partes ‘boa’ e ‘má’, a negação de sua parte masculina/feminina, e assim por diante –, que são aspectos-chave da ‘formação inconsciente do sujeito’ e que deixam o sujeito ‘dividido’, permanecem com a pessoa por toda a vida. Entretanto, embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e ‘resolvida’, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma ‘pessoa’ unificada que ele formou na fase do espelho. Essa, de acordo com esse tipo de pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da ‘identidade’. (HALL, 2014b, p.24).

A ruptura seguinte foi operada pela linguística de Ferdinand de Saussure para quem a língua é um sistema social sobre o qual nenhum de nós, individualmente, possui a autoria. Utilizamos a linguagem sempre a partir de regras e sistemas de significação cultural que nos antecedem. De modo que as palavras não são dotadas de significados fixos. “O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua” (HALL, 2014b, p. 25). É como se houvesse uma espécie de memória social da língua, cuja autoria o sujeito individual não pode reivindicar.

Ao identificar a existência de uma poderosa ferramenta de controle e vigilância: o “poder disciplinar” utilizado para governar tanto a humanidade em geral, quanto o sujeito em particular, Michel Foucault protagoniza a quarta ruptura. Submetidos(as) à vigilância e ao controle das instituições modernas nos quedamos cordatos(as) à administração de nossas vidas pelo conhecimento especializado da ciência: “[...] quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2014b, p. 27). Assim, pelas mãos de Foucault, foi construída uma “genealogia do sujeito moderno”.

O último grande movimento de descentramento do sujeito cartesiano foi executado pelo feminismo que, gerado no interior dos movimentos sociais da década de 1960, propôs o *slogan* “o pessoal é político” reivindicando para o sexo feminino postos muito além do espaço privado ao qual esteve historicamente confinado provocando a *débâcle* do sujeito cartesiano, universal e masculino.

Cinco rupturas discursivas sobre a racionalidade e a universalidade do sujeito. Cinco duros golpes sobre as certezas do sujeito sobre si mesmo: 1) não existe uma essência universal; 2) há uma dimensão inconsciente atuando sobre sua constituição; 3) os significados das palavras o antecedem; 4) existem instâncias de vigilância e controle que o disciplinam; e, 5) a mulher também é sujeito da história.

Embora estejamos marcados(as) pelo modelo de identidade forjado na modernidade e reforçado pela teoria durkheimiana do fato social, que nos coloca na posição de amparados por instituições competentes para nos dizer quais são as regras que realmente valem para o estabelecimento do convívio social e mesmo para nos definir identitariamente, as experiências que temos vivido sob a globalização e sua infinidade de aspectos em constante interação e mutação de muitas formas nos têm feito questionar os significados culturais e simbólicos produzidos pelos sistemas classificatórios, tão caros ao paradigma moderno, colocando definitivamente em xeque sua incontestabilidade, levando-nos a avançar nas discussões sobre

o conceito de identidade para além das perspectivas essencialistas fundadas na crença de um núcleo comum e fixo.

Atualmente essas discussões estão apoiadas nas perspectivas não essencialistas que prezam e pesam diferenças, semelhanças e transformações internas dos indivíduos e grupos. Trabalhar a questão da identidade a partir desta referência envolve um vasto espectro cultural que, por vezes, confunde nossa percepção sobre pertencimento, localização e papel social.

Se, por um lado, o essencialismo não serve mais como parâmetro da discussão sobre identidade, por outro, o não essencialismo não cobre todas as lacunas da questão. Segundo Hall isso ocorre porque o conceito não foi superado dialeticamente e, portanto, deve ser tomado como um “conceito sob rasura”, indicando que:

[...] eles não servem mais [...] em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados. (HALL, 2014a, p.104)

Em Derrida a ideia de conceito “sob rasura” é identificada com uma espécie de escrita dupla:

Por meio dessa escrita dupla, precisamente estratificada, deslocada e deslocadora, devemos também marcar o intervalo entre a inversão que torna baixo aquilo que era alto [...] e a emergência repentina de um novo ‘conceito’ que não se deixa mais – que jamais se deixou - subsumir pelo regime anterior. (DERRIDA, 1981, p. 42 *apud* HALL, 2014a, p.104).

Eis o grande obstáculo a ser transposto! O antigo paradigma explicativo não dá conta, mas, como não foi superado dialeticamente, permanece a tensão para que não seja ignorado, nos “convidando” a pensar no limite, no intervalo (HALL, 2014a). Para isso precisamos de novas lentes e novos demarcadores capazes de alcançar toda a extensão da discussão.

Efetivamente lidar com o conceito de identidade não é algo tranquilo. Há muitos percalços e implicações a serem vislumbrados e estabelecidos, especialmente no que se refere aos campos “psíquico e social” desta composição. O próprio Stuart Hall afirma que sua apropriação mais recente do termo identidade não tem sido bem aceita ou compreendida. Isto porque o define como

[...] o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. **As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas**

discursivas constroem para nós (HALL, 1995). Elas são o resultado de uma bem sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso – aquilo que Stephen Heath, em seu pioneiro ensaio sobre ‘sutura’, chamou de ‘uma intersecção’ (1981:106). (HALL, 2014a, p. 112. Grifado no original e negrito aqui.)

A figura da sutura, ao contemplar a ideia de junção dos “discursos particulares” do sujeito ao “fluxo do discurso” produzido fora dele, nos permite conjecturar que os liames do conceito de identidade podem ser buscados no intenso e intrincado movimento de ir e vir estabelecido entre o “eu” e o “outro”, que nos vai ajustando às posições-de-sujeito que vamos assumindo ao longo da vida.

Compreender esse “ajustamento” torna-se mais acessível se partimos da reflexão sobre a centralidade ocupada pelo sujeito nas questões da agência e da política¹², porque é nestes campos que “[...] emerge a *irreducibilidade* do conceito de identidade.” (HALL, 2014a, p. 104. Grifado no original). Ao falar em agência o autor não está propondo um retorno “[...] a uma noção não mediada e transparente do sujeito como o autor centrado da prática social [...]” (HALL, 2014a, p.105), nem à ideia de que “[...] o ponto de vista do sujeito [esteja] na origem de toda historicidade – que, em suma, leve a uma consciência transcendental” (FOUCAULT, 1970 *apud* HALL, 2014a, p. 105).

O que deseja é chamar a atenção para o fato de que “[...] o que nos falta não é ‘uma teoria do sujeito cognoscente’, mas ‘uma teoria da prática discursiva’” (HALL, 2014a, p. 105), que possibilite pensar o sujeito a partir da sua posição no interior dessa prática, tal como também propõe Foucault. O que me leva a pensar que esse lugar ocupado pelo sujeito na prática discursiva possa ter uma relação muito estreita com o processo de produção da narrativa a partir das experiências feitas ao longo da vida e que desencadeiam tanto a transformação quanto a formação desse sujeito que, construindo um saber pela experiência, torna-se o narrador, o agente competente do discurso. Em outras palavras, as práticas discursivas podem produzir identidades que transformadas pelas e nas diferentes posições discursivas ocupadas pelo sujeito o encaminham para processos de subjetivação.

Tais observações são importantes contribuições para o estudo da identidade na medida em que avançam para a questão da subjetividade ou, como prefere o autor, da “identificação”.

Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da *identificação*, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez

¹². Trabalho aqui com a noção de política utilizada por Stuart Hall (2014a, p.105): “Por ‘política’ entendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante ‘identidade’ e de sua relação primordial com uma política da localização, quanto as evidentes dificuldades e instabilidades que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada ‘política de identidade’”.

das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer. (HALL, 2014a, p.105. grifado no original)

Longe de estarem esgotadas, as discussões sobre identidade e subjetividade ganham fôlego nos dias que correm porque são processos constituídos no interior das práticas discursivas envolvendo embates vigorosos entre forças internas e externas ao sujeito.

No campo do discurso proferido pelo senso comum a identificação tem relação direta com o compartilhamento de origens e características. Já no campo da abordagem discursiva é sempre inconclusa e contingente, pois, como demonstra Silva (2014, p.54): “[...] a relação entre significado e significante não é algo fixo. O significado é produzido por meio de um processo de diferimento ou adiamento, o qual Derrida chama de *différance*”. Sendo assim, a identificação como construção simbólica assentada na diferença e na exclusão vai sendo elaborada ao sabor das contingências. Não há fixidez.

A psicanálise também é apontada por Hall como dispositivo para interpretar a constituição da identificação/subjetivação. Referindo-se à obra de Freud o autor ilustra essa característica com o complexo de Édipo quando pai e mãe são, ao mesmo tempo, objetos de amor e ódio, de desejo e competição, situando-a “[...] como um derivado da primeira fase da organização da libido, da fase *oral*, em que o objeto que prezamos e pelo qual ansiamos é assimilado pela ingestão, sendo dessa maneira aniquilado como tal” (FREUD, 1921/1991: 134 *apud* HALL, 2014a, p. 107. Grifado no original).

Seja no campo discursivo ou no psicanalítico tratar as questões da identidade e da identificação/subjetivação implica no reconhecimento de que ambas não são monolíticas e imutáveis já que são produzidas ao longo de discursos e práticas históricas, isto é, a partir de marcas culturais, geracionais, políticas e sociais que ora se tocam, ora se distanciam. Indicando que o desafio posto pelos questionamentos socráticos: “quem sou? de onde vim? para onde vou?”, de certo modo se complexificou gerando novas interrogações: “[...] ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’” (HALL, 2014a, p.109).

O fato das identidades surgirem daquilo que Hall denomina “narrativização do eu”¹³ não exclui, mas reforça a ideia de que esse percurso ocorre no interior de práticas discursivas específicas evidenciando a força que as estruturas de poder exercem sobre sua constituição e

¹³. Expressão que compreende a natureza ficcional da narrativa, mas que não implica na diminuição da “[...] sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a ‘suturação à história’ por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático.” (HALL, 2014, p.109).

reiterando a impossibilidade de que as identidades se traduzam em modelos unificados e sem ambiguidades, posto que sua elaboração requer elementos que as aproximem ou as distanciem do outro que elas não contêm. Como sustenta Laclau:

A constituição de uma identidade social é um ato de poder, pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a ‘ser humano’. ‘Mulher’ e ‘negro’ são, assim, ‘marcas’ (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não marcados ‘homem’ e ‘branco’. (LACLAU, 1990, p. 33 *apud* HALL, 2014a, p. 110)

Tais reflexões sobre a questão da identidade nos ajudam a focar o olhar no entrecruzamento da diversidade de dimensões que compõem a vida pessoal e a vida profissional de modo geral.

Desvencilharmo-nos do modelo de identidade unificada proposto pela Modernidade como uma estratégia de consolidação e controle dos Estados Nacionais foi um processo lento e passou pelas, acima referidas, rupturas discursivas, mas, aos poucos, a afirmação de uma identidade nacional foi se afastando do plano estatal e impondo-se às pessoas como uma espécie de necessidade. Essa necessidade de identidade é o que se pode chamar de fabricada por uma condição histórica, fato que não atenua a importância de sua elaboração e compreensão. Ao contrário, sua origem - ligada ao território e às questões de poder e controle aí envolvidas -, parece ter influenciado tanto o modo como os sujeitos elaboram suas identidades, quanto os conteúdos e elementos que priorizam nessa elaboração.

Acessar essa trama pode nos ajudar a entender porque somos mais receptivos a certos discursos de identidade, assumindo e investindo em suas posições. O que envolve condições sociais, psíquicas e simbólicas ligadas aos sistemas classificatórios, oscilando sempre entre o plano individual e o coletivo.

Outro dado importante é o caráter relacional da identidade, isto é, uma identidade para se afirmar precisa estar numa relação de diferenciação com outra. O diferente ou o ausente nela é o que a garantirá. É como dizer que minha identidade feminina se distingue da masculina porque sou uma mulher, ou um “não homem”. Os elementos masculinos que me faltam, em última instância, são os que me definem como mulher.

O exemplo não foi proposital. Se, como temos visto ao longo do texto, a problemática da identidade insere-se num enredo multifacetado e complexo que envolve tradições,

pertencimentos, exclusões controle, estruturas psíquicas dentre outras, abordar a(s) identidade(s) feminina(s) acrescenta elementos complicadores porque ser mulher num mundo de matriz androcêntrica de saída já garante um lugar de segunda categoria.

É preciso trazer também para a discussão a ambiguidade inerente ao conceito de identidade que tanto pode ser traduzido pelo idêntico, quanto pelo diferente. Em muitas ocasiões escutamos alguém dizer sobre seu grupo, organização ou empresa: “Nossa identidade é o que nos diferencia”. Constatar esta duplicidade assusta porque nos dá a dimensão não apenas dos obstáculos a serem vencidos no plano teórico, mas dos conflitos internos a serem enfrentados no decorrer da existência. Exatamente porque não estamos falando de uma elaboração que aconteça fora de nós ou sem nossa participação, mas de um movimento vigoroso que envolve internalidades e externalidades, singularidades e generalidades.

Neste sentido, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...]” e no caso da identidade do[a] professor[a] “é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p.16). De modo que o caminho percorrido por uma mulher que se torna professora formadora carrega informações importantes sobre a profissional. Porque as lutas, os conflitos, os enfrentamentos e as resistências que experienciou como pessoa certamente afetam sua maneira de “ser e estar na profissão”, revelando o que subjaz aos seus posicionamentos éticos e políticos relacionados à docência. Esta perspectiva indica ainda que a identidade não é uma construção isolada, mas coletiva a ser acessada pela narrativa de vida que “no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidade.” (BOLÍVAR, 2012, p. 34). Afinal, não existe o eu sem o outro: somos sempre nós e o outro, nós com o outro. O outro com quem desejo me identificar, o outro de quem quero me distinguir, o outro que ambiciono ser.

Entender essa ambiguidade intrínseca ao conceito favorece outro entendimento crucial para a formadora de professores: ela é a agente da sua formação. Construída com outros agentes, mas dela primordialmente depende compreender a inter-relação entre suas singularidades e as singularidades do outro. Maria da Conceição Moita (2007) aborda a questão da construção da identidade profissional do(a) professor(a) a partir da leitura de Derouet (1988) e de seu conceito de “montagem compósita”:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes

científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. (MOITA, 2007, p.115-116)

Tais reflexões sobre a questão da identidade foram essenciais para a organização do estudo, sobretudo porque me ajudaram a apurar o olhar e a sensibilidade para perceber que, como ensina a epígrafe do capítulo, na vida de muitas mulheres, como no deserto, “[...] quase tudo que acontece tem lugar no subsolo” (ESTÉS, 1999, p.55).

E, se é assim, um bom caminho para acessá-lo/a (ao subsolo/ à subjetividade) é buscar nas raízes das plantas que nele conseguem vicejar os elementos que mantêm seu ciclo vital. Ou, buscar nas minhas experiências fundadoras/raízes pessoais e profissionais as meadas das narrativas que contam a história de como me constituo professora formadora.

CAPÍTULO III

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: AS IMAGENS QUE VI REFLETIDAS NOS ESPELHOS DAS PROFESSORAS

Perder a memória ou sofrer a interdição da memória é como levar na amplidão abissal do não-ser. Quer queiramos ou não, poder reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constituem a inefável condição biográfica do humano. (Passegi, Abrahão, Delory-Momberger)

Após tratar - nessa minha busca pela mulher-professora em mim - de questões próprias ao gênero feminino, ao magistério como profissão para mulheres e à composição de identidades, passo à escuta e à análise das narrativas consideradas a partir da sequência em que foram elaboradas no memorial e que serviu de modelo para a entrevista: origens, escolaridade e formação inicial. As análises têm como referência as relações entre as narrativas e os elementos de sua fabricação: a memória e a experiência.

3.1 Apontamentos Sobre Memória e Experiência

A história de uma vida é o que se poderia chamar de mosaico composto por uma infinidade de pessoas, circunstâncias, sentimentos e acontecimentos organizados a partir da reflexão e do recurso à memória. Tarefa delicada que requer desvelo e cuidado na sua confecção. Afinal, a memória não é conceito de fácil definição, explicação ou compreensão, nas palavras de Nora:

A memória é a vida, sempre trazida pelos grupos e, por esta razão, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e frequentes revitalizações. [...] é um fenômeno sempre atual [...] se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. (NORA, 1993 p. 7 apud FÁVERO; BRITTO, 2003, p. 115)

Marcada pelas imprecisões do tempo, que ora embaralham ora congregam, passado e presente, a memória queda-se sujeita a deformações, vulnerabilidades, manipulações e renovações a que o exercício de sua composição invariavelmente nos conduz. Esta plasticidade, que a mantém sempre atualizada, conta com importante ajuda das experiências que sofremos ao longo dos anos, pois são elas que nos vão acometendo e (trans)formando

nossos modos de ser, sentir e agir atingindo também o modo como produzimos, acionamos e selecionamos nossas lembranças.

Assim, evocar memórias envolve tanto a objetividade da existência corpórea do sujeito que se lembra, quanto sua subjetividade. No campo da objetividade situam-se fatos, datas, lugares, eventos e cronologias. Já no terreno da subjetividade encontram-se as sensações que a experiência concebida como acontecimento nos proporciona.

O processo de buscar memórias confere uma dimensão terapêutica aos trabalhos com histórias de vida, porque “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; [e] continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança.” (THOMPSON, 2002, p. 208), ou pelo menos pode ser um bom exercício neste sentido.

Trago um trecho das memórias de Virginia Woolf para exemplificar a presença marcante da corporeidade e da subjetividade e também a intensidade das sensações que a “viagem” ao passado é capaz de desencadear em nós, revelando o lado curativo ou terapêutico desse processo:

A força desses quadros – mas a imagem então estava sempre tão misturada com o som que quadro não é a palavra certa -, de qualquer forma, a força dessas impressões me faz mais uma vez divagar. Esses momentos – no quarto; na estrada para a praia – ainda conseguem ser mais reais que o momento presente. Acabo de verificar isso. Pois levantei e atravessei o jardim. Percy estava cavando a terra do canteiro de aspargos; Louie estava sacudindo um tapete em frente à porta do quarto. Mas eu os via através da imagem que vi aqui – o quarto e a estrada que levaria à praia. Às vezes consigo voltar a St. Ives de maneira mais completa do que estou conseguindo esta manhã. Consigo alcançar um estado em que pareço estar vendo as coisas acontecerem como se eu estivesse lá. **Isto é, creio, minha memória trazendo de volta o que eu tinha esquecido, e parece que tudo acontece por conta própria, embora seja eu quem está realmente fazendo tudo acontecer.** Em certos estados de espírito favoráveis, as lembranças – aquilo que esquecemos - vêm à tona. Mas, se é assim mesmo, não é então possível – penso eu muitas vezes – que as coisas que sentimos um dia com muita intensidade tenham uma existência independente de nossas mentes; ainda existam de fato? E, se isso for verdade, não é possível então que, com o tempo, seja inventado algum meio com o qual possamos controlá-las? Eu o vejo – o passado – como uma avenida que ficou para trás; uma longa faixa de cenas e emoções. Lá no fim do silêncio da avenida estão o jardim e o nosso quarto. Em vez de me lembrar de uma cena aqui e de um som ali, vou ligar a tomada na parede; e ouvir o passado. Vou me voltar para o mês de agosto de 1890. Sinto que aquela emoção forte tem de deixar a sua marca; e é só uma questão de descobrir como podemos nos ligar novamente a ela, para que vivamos nossas vidas de novo, desde o começo. (WOOLF, 1986, p.78-79)

O relato está repleto de sentimentos, impressões e percepções evocadas na “longa faixa de cenas e emoções” que parecem mais belas, mais sensíveis e mais felizes do que de

fato devem ter sido. O tempo presente muitas vezes nos amedronta e nos empurra na direção de um passado recriado, seja para nos trazer conforto e alento, seja para nos ajudar com penitências e expiações ou, mais timidamente, para ratificar nossos laços de pertencimento étnico, cultural, geográfico, familiar.

Outra força que nos arrasta para o passado e, ao mesmo tempo, nos aprisiona ao presente são as lembranças desestabilizadoras, aquelas que nos causam dor, medo ou constrangimento e que gosto de chamar de lembranças da ordem do “soco no estômago”. Preferimos fingir que elas não existem, mas, volta e meia, batem à nossa janela. Resistimos a elas, quando o enfrentamento deveria ser a regra por conter potencial de “cura” do qual as histórias de vida são também portadoras. Potencial que se corporifica, especialmente, na “caminhada para si”, na busca pela subjetividade e pelo autoconhecimento.

A fragmentação à qual estamos expostos(as) pela “segmentação do ‘saber-viver’, sustentada pela sociedade industrial [...] e induzida pelo paradigma cartesiano, provoca no ‘sendo’ que somos, um sentimento de divisão e de perda de uma compreensão da nossa existencialidade” (JOSSO, 2010, p.186), levando-nos a uma espécie de *pathos* que pode ser “tratado” com a utilização das histórias de vida nos processos de formação que ao se inserirem num novo paradigma:

[...] que tende para uma consciência reunificada de nós mesmos [...] apresenta-se como o deslocamento para uma posição metadisciplinar na qual a busca de um ‘saber-viver’, ou a procura de uma sabedoria, tenta uma reintegração operante dos conhecimentos no seio da nossa existencialidade. (JOSSO, 2010, p.186).

Essa dinâmica terapêutica pôde ser observada nas narrativas feitas pelas colaboradoras, que na construção dos relatos foram processando uma espécie de reocupação das suas origens como se, ao contar suas histórias, estivessem reforçando o pertencimento àquele contexto que, embora circunde o passado, nelas permanece:

Bom! Eu sou uma pé vermelho [...] Pé vermelho mesmo, porque nasci no sítio, no município de Maracaí, no estado de SP, de terra roxa, roxíssima e uma infância muito tranquila. Pais que, embora não tivessem estudado formalmente, se preocupavam muito com a escola, com a gente, com formar os filhos, né, pra que os filhos tivessem um diploma. [...] o pai falava mais explicitamente na importância de um diploma e a mãe na importância de ir à escola, porque era uma de suas frustrações, ela sonhava vestir uniforme. Ela sempre mencionava essa frustração de nunca ter vestido um uniforme pra ir à escola oficial e participar imagino que com outras pessoas, não é. Mas, ela falava muito na... na falta de ir uniformizada pra escola. Então o pai falava mais da importância de um diploma e a mãe da importância de frequentar uma escola formal. E nós tínhamos como opções de brincadeiras as coisas... da roça mesmo, porque meus pais eram agricultores... lavradores mesmo!

Você fala agricultor hoje tem um peso, a representação da palavra agricultura é de quem tem... maquinário, quem tem posses mesmo. E isso meus pais conseguiram... o patrimônio que eles construíram no cabo da enxada. (Marlene em entrevista em 21/05/2015)

É... bom eu nasci em Teodoro Sampaio, no estado de São Paulo em 1971. Vinte e dois de setembro de 1971, sou filha caçula. Sou caçula de oito filhos. Sete vivos...e um faleceu bebezinho. Acho que doença dos sete dias. Como diz minha mãe, do umbigo. [...] cresci nessa cidade, morei por quatro anos num bairro rural... Em Teodoro Sampaio, mas num bairro rural: Córrego Seco. Sou filha de nordestinos retirantes da seca. Como diz minha mãe. E... é difícil lembrar né! (interrupção, lágrimas). (Maria Celma em entrevista em 22/05/2015)

Sou Eugenia Opazo Uribe, chilena do sul do Chile. A minha cidade se chama Puerto Montt é ao sul, mas não é o sul Austral, fica a mil quilômetros ao sul de Santiago. Venho de uma família de quatro irmãos, três mulheres filhas de pai e mãe e meu irmão que foi adotado quando a gente tinha uns 8, 10 anos por aí... (Eugenia em entrevista em 11/06/2015)

Bem eu nasci em Niterói, Rio de Janeiro, em 1965. Era a quarta, fui a quarta filha né, de um casal de classe média baixa e nasci muitos anos depois da filha que seria a mais nova. Vinte anos de diferença, então meus irmãos já eram adultos e eu cresci dessa forma, né, mimada muito cercada de cuidados. Apesar de não ser uma família rica, com posses nada disso. Família simples, mas que sempre buscou dar tudo o que pôde... (Izabel em entrevista em 08/06/2015)

Em poucas palavras Marlene, Maria Celma, Eugenia e Izabel revelam intensa identificação com figuras que simbolizam raízes e que são, para elas, evidentes referências para a construção de si mesmas: a terra natal, a mãe, o pai, a família. Figuras fortes que comunicam suas origens e que, certamente, imprimem marcas às suas identidades e subjetividades.

Em Marlene a terra roxa, a roça, o pai, a mãe. Em Maria Celma a terra natal: a sua e a de seus pais, a mãe, a família. Em ambas a ruralidade. Em Eugenia pressentimos o vento gélido e a bela paisagem de seu nascimento quase a exalarem o orgulho por suas nacionalidade e composição familiar. Em Izabel a delicada referência às particularidades geracionais da casa materna expressa seu imenso carinho pelos pais mais velhos e a gratidão por seu empenho no zelo com a filha caçula. Em todas elas, pela forma como escolheram as palavras e, principalmente, pelo tom de voz que empregaram (que aqui não é possível reproduzir), o carinho, o respeito e o apreço pelas origens.

Se falar de origens quase sempre implica em algum grau de emotividade - porque a distância entre o lugar que hoje ocupamos e aquele onde estivemos em nossas primeiras experiências de vida parece preencher-se, durante a narrativa, com imagens, sons, cheiros e sensações que experimentamos ao longo da travessia até o agora -, fazer isso diante de uma pessoa estranha ao convívio íntimo é bastante perturbador, desencadeando, além da inibição,

um forte desejo de amparo e aceitação, coincidindo com a avaliação de Thompson sobre as implicações da psicanálise e da terapia familiar nos estudos que envolvem os relatos orais de vida que, por sua especificidade, criam uma aproximação muito estreita entre pesquisador(a) e informante.

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos? (THOMPSON, 2002, p.197)

Sem dúvida é tentador pensar que poderíamos atuar como psicanalistas, adentrando no universo interior de nossos(as) informantes. O que, no entanto, seria fraudulento pela singularidade de cada profissão.

Resguardadas as características de cada área a psicanálise, para Thompson, pode ensinar muito aos que trabalham com história oral sobre o potencial de seu próprio ofício destacando a “[...] atenção para o fato de quão impregnado de simbolismos está nosso mundo consciente” (THOMPSON, 2002, p. 202), o que de muitas formas afeta nossas elaborações sobre a realidade.

Elaborações que se expressam mais limpidamente no relato oral, pelo súbito que ronda a fala. Razão pela qual não me limitei ao trabalho com os memoriais. A imediatez da palavra pronunciada é mais reveladora e genuína exatamente por não contar com o tempo para as reelaborações com o qual a narrativa escrita é brindada. De modo que trabalhar com a narrativa em suas formas escrita e oral funcionou como um complemento. A narrativa escrita, mais elaborada, filtrou sentimentos que à oralidade se mostraram por meio de gestos, lágrimas, rubores, balbucios, indignação e, toda a linguagem corporal que acompanham o dizer.

Outro fator importante foi ter considerado a inserção sociocultural das colaboradoras do estudo, ficando atenta aos seus relatos “impregnado[s] de simbolismos” coletivamente construídos e aos quais todos(as) estamos submetidos(as) por determinada cultura, época ou grupo social. O que exigiu atenção ao dito, mas também “[...] àquilo que não est[ava] sendo dito, e a considerar o que significa[ram] os silêncios.” (THOMPSON, 2002, p. 204-205).

O fato de querer atender aos desejos da filha caçula, levou meu pai a me matricular na 1ª série em uma escola particular aos 5 anos de idade. A escola se chamava “Sininho de Ouro” e claro, possuía o desenho dessa personagem estampado em sua fachada. Meu pai, mesmo sem condições financeiras, resolveu realizar a matrícula, de tanto que eu falava e insistia. [...] A escola pretendia alfabetizar e não obtiveram sucesso comigo. Talvez por causa

disso, ou **por não pertencer à mesma classe social da maioria das crianças ali, era tratada de maneira diferenciada pela professora.** Lembro apenas de poucas coisas, mas **o que permanece em minha memória é um sentimento de maus-tratos.** Era extremamente tímida e a todo momento **me sentia exposta diante da turma.** [...] com essa situação, eu **começava a ficar desanimada e não queria mais ir.** Todos os dias apresentava uma desculpa, como dor de barriga, dor de cabeça, etc. Minha mãe, como que dando um basta na situação, foi até lá, disse algumas verdades para as professoras e trancou a matrícula. A mais sábia decisão: **foi como que retirar um peso enorme dos ombros de uma criança.** No ano seguinte, 1971, lá estava eu totalmente recuperada, pronta para ir para a 1ª série na nova escola, o “Grupo Escolar Menezes Vieira”. Estava ansiosa por finalmente aprender a ler e escrever, conhecer a nova escola, a professora, os amigos, pois antes parece que não havia nenhum. Na verdade, começo a reconhecer minha vida escolar a partir daí. A profª, Dona Cleonice, pessoa tão inspiradora, era muito séria, mas ao mesmo tempo carinhosa. Porém, não havia demonstração clara de afeto, o carinho estava em suas ações, sua humanidade, sua calma, na atenção que destinava a seus alunos. Em pouco tempo estava alfabetizada e feliz. **Gostava muito dessa escola. Era um lugar de gente simples, pois apesar de estar em um bairro de classe média,** era acesso ao que no Rio de Janeiro são conhecidos como morros, as favelas em uma linguagem mais clara. **Recebia pessoas de diversos níveis e isso me fazia sentir bastante a vontade.** (Izabel em seu memorial. Grifos meus)

O trecho extraído do memorial de Izabel ilustra o raciocínio que segui com Thompson. Está dito por ela que as questões de classe social a atingiram já na primeira infância e no contato inicial com a escola. A experiência que, naqueles longínquos anos, a perturbou e fez sofrer reflete o quão profundamente podemos ser tocados(as) por representações histórico-sociais que nos acompanham nas diversas situações ao longo da vida.

Neste relato específico Izabel sente-se intimidada pelo tipo de tratamento que a professora e a escola dão às crianças de diferentes extratos sociais. São memórias da ordem do “soco no estômago”. A “Sininho de Ouro” travestiu-se numa professora e numa escola reprodutoras de uma representação segregacionista de classe social cujas implicações na vida de crianças tão pequenas podem ser avassaladoras, especialmente no que se refere à autoestima, atingindo por consequência as relações que, os(as) adultos(as) nos(as) quais se tornarão, irão travar.

Os conteúdos culturais que compõem os simbolismos podem nos afetar de modo a nos fragilizar como ocorreu com Izabel que, aos cinco anos de idade, enfrentou o sentimento de impotência diante do outro ou, a nos fortalecer e orientar, como no caso de Maria Celma, que sonhou com a carreira de jornalista, apesar da “[...] vida dura demais”:

Quando era adolescente eu queria muito ser jornalista. Noticiar os acontecimentos, estar em meio a eles. Sonhava fazendo grandes reportagens, como se possível fosse... Encantava-me o jornal que assistíamos, à noite, na casa da minha avó, a mais de um quilômetro de onde morávamos, pois

demorou muito para que tivéssemos televisão. Quando tivemos, não era a cores. Colocávamos uma tela com três cores, para dar tonalidade à imagem. Pensando hoje: como era engraçada aquela televisão! Mas, o meu sonho de ser jornalista era quase que impossível e eu tinha uma visão muito utópica do jornalismo. Mas, jornalismo era curso integral e muito distante de minha realidade. Para que eu pudesse estudar fora teria que trabalhar e me manter durante o dia, então não tinha como. Nessa época, a vida era dura demais. Então, comecei o curso pelo IUB (Instituto Universal Brasileiro) ainda enquanto fazia o Magistério. Devo ter feito cerca de uns dois meses de jornalismo por correspondência... E a minha primeira matéria foi sobre a Reforma Agrária. **Mais tarde eu entenderia o motivo.** (Maria Celma em seu memorial. Grifo meu)

Talvez pelas origens migrantes a dureza da vida sempre tenha sido um componente vivido, discutido e valorizado pela família de Maria Celma como elemento de identificação com raízes camponesas favorecendo a produção de forte sentimento de pertencimento de classe e, por consequência, de resistência à discriminação.

Sou filha de Sebastião Maia Borges e de Francisca Moraes Borges, migrantes nordestinos que saíram do Ceará, mais precisamente de Ibicuã, distrito de Senador Pompeu, hoje de Piquiet Carneiro, empurrados pela seca. Chegaram ao estado de São Paulo na década de 1950. Minha mãe conta que foi a seca que fez com que partissem do Ceará. Juntaram as tralhas e partiram para as terras de São Paulo... Ela se lembra de “mãe Bela”, a minha bisavó, que chorou muito quando partiram, pois minha mãe dizia que voltariam, mas ela sabia que não: “não volta não minha filha, não volta. Quem parte pra São Paulo não volta mais”. Minha mãe recorda que viera de pau-de-arara, navio, trem, carroça, ônibus e de muitas outras coisas... até mesmo de barco a vela para a travessia do Rio São Francisco. Ela quase se perdeu em uma das estações de trem até chegarem ao interior de São Paulo. Meus pais não partiram e, nem mesmo, chegaram juntos, mas o destino, mais tarde, fez com que se encontrassem. Minha mãe consegue lembrar o ano em que, com apenas oito anos, ela e mais seis irmãos, juntamente com a minha avó e meu avô, chegaram a Mirante do Paranapanema-SP. Era o ano de 1951 e o mês de julho. Dois anos após, no dia 27 de julho de 1953, seguiram adiante, para Teodoro Sampaio, trabalhando sempre em terra alheia até conseguirem um pequeno sítio no bairro rural do Córrego Seco. Nessa época, junto com a sua família vieram muitas outras no sonho de encontrar em São Paulo o que a sua terra natal não pudera propiciar. Muitos morreram sonhando com a terra, sem nunca poder conquistá-la. Meu pai, que perdi faz cerca de um mês e meio, no triste dia 5 de março de 2015, veio do Ceará com 19 anos, do mesmo lugar do qual a minha mãe partira, três anos antes, e foi trabalhar nas terras de meu avô. Lá conheceu minha mãe e dez anos mais tarde se casaram. Sou filha caçula de oito filhos. Quatro mulheres e quatro homens, tendo um irmãozinho, José Bento, o quarto filho, falecido com a doença dos “sete dias”; a doença do umbigo como diziam os mais velhos. Meu pai foi enterrado junto com o meu irmãozinho e uma sobrinha, filha do Helinho. Meus irmãos, Fela (Célia), Amarelo (Edilson), Fia (Sueli), Capu (Eloisio), Helinho e Sandrinha, todos nós somos frutos de uma mesma história em que são os principais protagonistas este casal de retirantes da seca, nordestinos, tal como muitos Severinos e Severinas, por este Brasil afora, que partiram de seu rincão pelas estradas tão largas e fundas na travessia até o sudeste. Muitos se perderam pelo caminho, não voltaram e nem conseguiram chegar. Retirada que me faz lembrar os

personagens de Graciliano Ramos, Fabiano e a Sinhá Vitória, em Vidas Secas. (Maria Celma em seu memorial)

A identificação com as raízes expressa na narrativa de Maria Celma e o valor que arroga ao esforço de sua família para sobreviver às dificuldades postas pelo lugar de pertencimento natural e social exemplifica o forte componente psíquico que reveste a narrativa e cuja função é de:

[...] (re)elaboração de temas complexos e dramáticos da experiência humana, não necessariamente para resolver seus dilemas, sua tragicidade, mas para conferir aos acontecimentos um sentido que pode ser reinterpretado continuamente pelo indivíduo. (PASSEGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p.47)

Nesta linha de raciocínio Thompson reforça os efeitos terapêuticos produzidos pela liberação da memória que se aproximam muito dos da psicanálise e que, em muitos casos, trazem visíveis benefícios como no belíssimo trabalho que Ecléa Bosi (2007) realizou com pessoas idosas cujas narrativas confirmam a sensação de bem-estar após a retomada de suas histórias pela memória (BOSI, 2007, p. 39):

‘Eu ainda guardo isso para ter uma memória viva de alguma coisa que possa servir alguém’. (Dona Brites)

‘Veja, hoje a minha voz está mais forte que ontem, já não me canso a todo instante. Parece que estou rejuvenescendo enquanto recordo’. (Senhor Ariosto)

‘Agradeço por estar recordando e burilando meu espírito’. (Dona Risoleta)

Provavelmente o poder exercido pela memória sobre nós, restaurando-nos ou mortificando-nos, resida no tipo especial de relação que cultivamos com o tempo. Para aquele que se lembra, o presente é apenas o ponto de partida que pode levar a um passado objetivamente vivido, mas que também pode conduzir a um passado no qual se misturam fatos e desejos, concretudes e idealizações. Essa capacidade que a memória tem de transitar entre as três dimensões do tempo: presente - como ponto de partida -, passado – como possibilidade de revisão -, e futuro – como possibilidade de projeção -, lhe confere especial participação na constituição dos sujeitos e das comunidades às quais pertencem. Exatamente porque ao acessá-la podemos retomar, mas também reinterpretar e projetar situações da nossa existência.

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção

alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 2007, p.55. Grifado no original)

A última frase da autora ilumina a compreensão sobre a relação entre presente e passado. Não se pode afirmar uma identidade entre essas duas dimensões da vida. O passado é evocado pela memória, porém sempre a partir da perspectiva atual de quem se lembra. Significa que olhamos para o ontem com os olhos de hoje e, por esta razão, nunca mais estaremos diante daquele(a) que um dia fomos.

Constatação que, podemos supor, nos deixa mais vulneráveis ao saudosismo de um passado idílico e reconfortante a que a rememoração muitas vezes nos conduz numa espécie de negação da realidade em estado bruto que experimentamos no presente. Afinal, o passado sempre estará lá esperando por nossa visita repleta de idealizações em nossa ânsia de reviver a infância e a juventude perdidas. Porém, está dito pela autora: não há identidade entre presente e passado porque os pontos de vista de quem viveu o passado e vive o presente, ainda que sejam objetivamente da mesma pessoa, são diferentes sob a perspectiva de sua subjetividade.

Outro aspecto importante para ser destacado com relação a esta temática é a existência de uma especificidade presente na memória feminina apontada por Michelle Perrot (1989) para quem “[...] a memória, como a existência da qual ela é o prolongamento, é profundamente sexuada.” (PERROT, 1989, p. 18).

A partir de seus estudos sobre as práticas da memória no século XIX, na França, a historiadora revela que mulheres e homens elaboram suas memórias de modos diferentes e que não há nisto nenhum componente biológico, mas sócio-cultural. Assim como o domínio público pertenceu, naquele momento (e, de certo modo, ainda hoje pertença), ao mundo masculino, e o domínio privado ao feminino, também a elaboração da memória circunscreveu-se aos limites desses espaços: público para os homens e privado para as mulheres.

Os registros dos arquivos retiram as mulheres dos eventos e dos espaços públicos – “[...] locais privilegiados da sociabilidade masculina” (PERROT, 1989, p.10) -, pois “A cidade do século XIX é um espaço sexuada”, no qual “[...] as mulheres se inserem como ornamentos [...] principalmente no caso das mulheres burguesas cujo lazer ostentatório tem como função mostrar a fortuna e a condição do marido” (PERROT, 1989, p.10), enquanto a existência das mulheres do povo só é mencionada quando “[...] seus murmúrios inquietam no caso do pão caro, quando provocam algazaras contra os comerciantes ou contra os

proprietários, quando ameaçam subverter com sua violência um cortejo de grevistas”. (PERROT, 1989, p.10). De modo que sobre as mulheres “[...] não há uma verdadeira pesquisa, apenas a constatação de seu eventual deslocamento para fora dos territórios que lhes foram reservados” (PERROT, 1989, p.11).

Estas são observações sobre a deficiência dos registros memorialísticos sobre as práticas e os discursos femininos, mas a historiadora também revela a importância do papel de escriba das memórias domésticas desempenhado pelas mulheres, afinal o território da casa também guardava - e guarda - preciosidades sobre costumes, crenças e posições políticas e aí as mulheres dominavam, produzindo os chamados *Livres de raison*, com as anotações sobre o cotidiano do lar e as correspondências familiares. Mas, elas também se refugiavam na escrita dos diários íntimos, cuja prática era recomendada por confessores e pedagogos, “[...] como uma forma de controle sobre si [...]” (PERROT, 1989, p.11).

Contudo, até nesta seara privada as mulheres enfrentaram problemas com a “[...] indiferença dos descendentes constrangidos pelos legados incômodos de seus antecessores; indiferença agravada pelo caráter subalterno atribuído a esses escritos de mulheres”. (PERROT, 1989, p.11). Tanto é assim que:

As cartas das filhas de Karl Max foram conservadas de forma imperfeita e publicadas tardiamente; por desvendarem as manias ou as fraquezas do pai ou do homem privado, constituem para alguns uma inconveniência. Outro exemplo: a correspondência de Tocqueville com seu amigo Gustave de Beaumont foi preciosamente conservada como um testemunho único de seus empreendimentos intelectuais e políticos; já a que, paralelamente, foi trocada por suas esposas, desapareceu sem deixar traços de seu conteúdo. (PERROT, 1989, p.12)

Esta discriminação com os escritos femininos é responsável por sua maciça destruição. Muitas mulheres “[...] temendo a incompreensão ou a ironia dos seus herdeiros” (PERROT, 1989, p.12) preferiram destruir diários íntimos e correspondências que testemunhavam amores e amizades, esperanças e sonhos, reflexões e segredos, pois tal “Como a leitura, a escrita é frequentemente um fruto proibido para as mulheres” (PERROT, 1989, p. 12), de modo que:

[...] frequentemente, apagam delas mesmas as marcas que adquiriram dos passos que deram no mundo, como que se deixá-las transparecer fosse uma ofensa à ordem. Esse ato de autodestruição é também uma forma de **adesão ao silêncio** que a sociedade impõe às mulheres, feita, como escreve Jules Simon, ‘**para ocultar suas vidas**’; um **consentimento da negação de si que está no âmago das educações femininas**, sejam elas religiosas ou laicas, e que a escrita – assim como a leitura – contradiziam. **Queimar seus papéis é uma purificação pelo fogo dessa atenção consigo própria no limiar do sacrilégio**. Esse gigantesco auto-de-fé foi o destino que se deu à maioria dos

escritos privados de mulheres, ao mesmo tempo que aos arquivos familiares preservados pela longevidade dessas mulheres. A morte súbita, os armários esquecidos das grandes casas provinciais são os únicos empecilhos desse incêndio. A imagem das mulheres ateando fogo aos seus cadernos íntimos ou a suas cartas de amor no final de suas vidas sugere a **difficuldade feminina de existir de outro modo que no instante fugaz da palavra e, por consequência, a dificuldade de recuperar uma memória que não deixou rastros.** (PERROT, 1989, p.12-13. Grifado aqui.).

Em meio ao torvelinho de manter os escritos ou destruí-los a historiadora revela que muitas mulheres do século XIX, optaram por confiar suas memórias “[...] ao mundo mudo e permitido das coisas [...]” (PERROT, 1989, p. 13), porque aí apenas os objetos estão visíveis, não havendo o risco de serem publicizados os sentimentos que despertam ou as cenas e pessoas às quais remetem. Inaugura-se o costume, pelas mulheres, da acumulação de objetos, porque ao sexo masculino estava reservado o hábito de colecionar quadros, livros, selos, materiais representativos da importância de seu gênero. Restando às mulheres

[...] objetos, bugigangas, presentes recebidos [...], bibelôs [...], ‘mil nadas’ [que] povoam as cristaleiras, pequenos museus da lembrança feminina. As mulheres têm paixão pelos porta-jóias, caixas e medalhões onde encerram seus tesouros: mechas de cabelo, jóias de família, miniaturas que, antes da fotografia, permitem aprisionar o rosto amado. Mais tarde, fotografias individuais ou de família, em porta-retratos ou em álbuns, esses herbários da lembrança, alimentam uma nostalgia indefinidamente declinada. (PERROT, 1989, p.13).

Práticas memorialísticas cultivadas pelas mulheres que denunciam o lugar e o papel que ocuparam naquela sociedade e que chegam até nós ou ao que resta em nós daquelas mulheres. Digo isto porque é possível perceber que a conservação da memória de muitas famílias ainda é uma função delegada às mulheres que a cumprem por meio das práticas descritas acima (guardar objetos), como também contando as histórias da família numa ação “[...] feita frequentemente de mãe para filha, ao folhear álbuns de fotografias, aos quais, juntas, acrescentam um nome, uma data, destinados a fixar identidades já em via de se apagarem”. (PERROT, 1989, p.15).

Neste sentido, apesar de no século XIX ter havido “[...] certo refluxo da palavra feminina, desqualificada pelas formas de comunicação modernas [...]”, Michelle Perrot afirma que “a memória das mulheres é verbo” (PERROT, 1989, p.15) e que o desenvolvimento da chamada história oral é uma espécie de “revanche” das mulheres, destacando duas razões principais para o seu protagonismo nesta frente de pesquisa: sua maior longevidade e o “mutismo dos homens” em relação à “loquacidade muito maior das mulheres” (PERROT, 1989, p.16) e, mesmo que ainda seja difícil para as mulheres dizerem “Eu”, posicionando-se

como protagonistas da história, as pesquisas que utilizam abordagens (auto)biográficas têm conseguido adentrar nos preciosos espaços de suas memórias e:

[...] permitirão talvez um dia analisar mais precisamente o funcionamento da memória das mulheres. Existe, no fundo, uma especificidade? Não, sem dúvida, se se trata de ancorá-la numa inencontrável natureza e no biológico. Sim, provavelmente, na medida em que as práticas sócio-culturais presentes na tripla operação que constitui a memória - acumulação primitiva, rememoração, ordenamento da narrativa - está imbricada nas relações masculinas/femininas reais e, como elas, é produto de uma história. (PERROT, 1989, p.18).

A partir de Perrot (1989) fico confortável para afirmar que a memória feminina é cultivada na e pela oralidade, cuja riqueza abastece um acervo de narrativas constituídas em práticas que “[...] implicam na capitalização do tempo, cujos instantes privilegiados podem ser revividos pela rememoração, reencenados como uma peça reapresentada sem cessar” (PERROT, 1989, p.13). Aí reside a preciosidade da memória: poder reviver, reencenar, porém sempre de um modo diferente, de uma perspectiva renovada pela reflexão e pelas (trans)formações que vamos sofrendo com as experiências.

3.2 Memória: duas perspectivas

Em “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, Ecléa Bosí (2007) se vale de dois importantes pensadores, Henri Bergson (1859-1941) e Maurice Halbwachs (1877-1945), para tratar da memória, cerne de seu estudo.

No trabalho de Bergson a autora destaca a relação que o mesmo estabelece entre percepção e corporeidade. Isso significa que toda percepção é sempre mediada pela imagem do nosso próprio corpo de forma que “[...] o sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circula o sujeito” (BOSI, 2007, p. 44). Quando as sensações são levadas do corpo até o cérebro e devolvidas ao primeiro sob a forma de movimento, temos o esquema motor: “imagem-cérebro-ação”. Porém, quando só se completa o caminho de ida das sensações até o cérebro, “[...] isto é, quando a imagem suscitada no cérebro permanece nele, ‘parando’ ou ‘durando’ [...]” (BOSI, 2007, p.44), temos o esquema perceptivo ou “imagem-cérebro-representação”. Os dois esquemas são para Bergson dependentes de um “esquema corporal” presente e contínuo de trocas com o ambiente. Mas daí surge o problema do tempo. Se ação e percepção são dependentes do corpo atual como fica a questão do tempo e da lembrança?

A resposta está na capacidade de conservarmos no subconsciente toda nossa vida psicológica que é uma função da memória, assim:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 2007, p.46-47.)

Temos então em Bergson a relação entre memória e subjetividade, já que para o autor a memória é o “[...] lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas” (BERGSON, 1959, p.184 *apud* BOSI, 2007, p.47), assim as experiências que nos vão (trans)formando são conservadas adquirindo uma “[...] função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo”, tornando a memória uma espécie de “[...] reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida”. (BOSI, 2007, p.47).

Inspirado por Émile Durkheim (1858-1917) Halbwachs concede à memória um *status* sociológico diferenciando-se e distanciando-se da perspectiva intuitiva de Bergson. Seus estudos seguem na direção de conhecer os “quadros sociais da memória” e não a memória em si, destacando que “[...] se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar [...]” (BOSI, 2007, p.54).

Assim, a memória do indivíduo “[...] depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 2007, p.54). Nesta perspectiva, o entorno do indivíduo e os fatos nele e por ele produzidos são mais importantes no processo de formação deste indivíduo e de suas memórias do que suas elaborações internas.

Se para Bergson o passado pode ser revivido por meio da memória que seria capaz de conservá-lo em sua inteireza, para Halbwachs:

Não se lê duas vezes o mesmo livro, isto é, não se relê da mesma maneira um livro. O conjunto de nossas ideias atuais, principalmente sobre a sociedade, nos impediria de recuperar exatamente as impressões e os sentimentos experimentados a primeira vez. (BOSI, 2007, p.58)¹⁴

¹⁴. Esta é uma referência à comparação que Halbwachs faz entre os atos de reconstruir o passado e reler um livro já lido na infância. Esperamos encontrar no passado beleza, leveza e conforto, “mas se fizermos uma análise objetiva da situação em que se desenvolve a releitura, teremos de reconhecer que não é isso que se dá. Parece que estamos lendo um livro novo ou, pelo menos, um livro remanejado. Novo ou remanejado em duas direções: em primeiro lugar, porque só agora reparamos em certas passagens, certas palavras, certos tipos,

Ficamos aqui entre o método intuitivo de Bergson, que trabalha com a oposição metafísica espírito-subjetividade-pura/matéria-exterioridade-pura deixando de fora o sujeito que lembra, e a formulação sociológica de Maurice Halbwachs sobre “[...] as *noções* gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional”, cujo caráter objetivo faz com que se transformem em lembranças, de modo que “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente”. (HALBWACHS, 2003, p. 28).

Creio que as duas formulações, de Halbwachs e de Bergson, nos conduzam a pensar que a memória resulta do que vivemos nas relações sociais somado ao que poderíamos chamar nossas elaborações internas, que, por sua vez, provêm da experiência “[...] como uma aprendizagem [...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. (LARROSA, 2002a, p.27), num processo no qual “sofremos” a experiência como um saber que nos transforma e nos faz (re)construir o sentido da vida.

Portanto, se a experiência é o que nos acontece e a memória é um fenômeno sempre atual podemos dizer que as experiências que nos tocam são importantes fios da trama da nossa memória, posto que são vitais para a composição do mosaico das nossas vidas como processo contínuo.

Nas memórias de Maria Celma, Marlene, Eugênia e Izabel são muitas as referências a experiências intensas que as afetaram de modo inequívoco. Abaixo apresento alguns excertos que corroboram a afirmação.

Mas, em meio às adversidades, não faltavam histórias que nos eram contadas, por minha mãe e, principalmente, por meu pai no dia de domingo em que todos nós nos deitávamos na cama, junto com eles, os sete filhos, enquanto ainda éramos pequenos, e nos transportávamos para outro mundo, contado por meus velhinhos. As histórias mais lindas nos eram narradas. Meu pai recriava as histórias de um modo tão real que o Amarelo e a Fia sempre choravam... se emocionavam. Todos nós, mas os dois em especial. Existiam histórias dos cachorros Ronque Ferro, Ventania e Trovador. Histórias da bela e da fera que não era a bela dos contos de fada, mas outra recriada com mais vida, recontada pela voz de meu pai que narrava os acontecimentos e ia dando vida a cada cena, nos fazendo ficar num cantinho

certos detalhes de ambientação que nos tinham escapado na leitura inicial; o nosso espírito, hoje, mais atento à verossimilhança da narrativa e à estrutura psicológica das personagens, move-se em uma direção crítica e cultural que, evidentemente, não podia entrar nos quadros mentais da primeira leitura. Em segundo lugar, o livro nos parece novo, ou remanejado em um sentido oposto: passagens que nos tinham impressionado ou comovido perderam, nesta outra leitura, muito do seu poder sugestivo, despojando-se, portanto, do prestígio que as cercava então: ‘Tudo se passa como se o objeto fosse visto sob um ângulo diferente e iluminado de outra forma: a distribuição nova das sombras e da luz muda a tal ponto os valores das partes que, embora reconhecendo-as, não podemos dizer que elas tenham permanecido o que eram antes’”. (BOSI, 2007, p. 57. O trecho final entre aspas simples é uma citação que a autora faz de HALBWACHS, 1925, p.114).

do enredo tentando descobrir a nova trama. Mais tarde fui descobrir que estas histórias eram retiradas da Literatura de Cordel, dos livros que meu pai lia no Ceará e que recontou para nós. Sempre onde vou, e que tenha Literatura de Cordel, dou um jeito de comprar, pois me faz lembrar a infância. (Maria Celma em seu Memorial)

O aconchego da família, o encantamento de um mundo imaginado, o enredo, o encadeamento das histórias, a sagacidade das personagens. Todos elementos vivamente impressos na professora de história na qual Maria Celma se transformou.

Foi infância mesmo. Nunca nem meu irmão que era o único homem, nem ele meu pai deixava trabalhar. Nem o pai, nem a mãe, nenhum de nós... Nós adorávamos quando o feijão estava pra... [...] bater. Nós adorávamos bater. Eu sonhava ir pra roça, cortar arroz. Infernizei meu pai muito, até que ele um dia me levou. Não consegui cortar nem uma, que eu chamava de moita, né. Nenhuma moita. Aí, fiquei lá o dia inteiro até terminar o expediente do meu pai, debaixo das árvores, porque a roça... eles preservavam as árvores pra garantir ... o descanso... então havia na propriedade muitas árvores e elas existem até hoje em alguns pontos, mas preservavam muito. E.. a gente... eu fiquei lá o dia todo esperando a hora de ir embora porque eu não consegui cortar o arroz. Nós brincávamos na tulha em que se armazenava algodão. Havia morcegos, mas nós não tínhamos medo, porque minha mãe não tinha medo e ela nos ensinava a... conviver com isso. (Entrevista de Marlene, 21/05/2015)

Aprender pelo exemplo. A vida ao ar livre, o respeito pela natureza e a convivência com seus habitantes e com o medo por eles despertado. Experiências que, sofridas por Marlene, compõem a partitura de sua composição como mulher.

[...] eu caminhava todos os dias com a minha professora de espanhol porque ela ia dar aula em outra escola e eu pegava ônibus nesse sentido. Então caminhávamos juntas até certo ponto. Conteí para ela e ela falou assim: nossa! Mas, vai ser muito bom. O magistério é uma das melhores profissões que existem. Ela era apaixonada pelo que ela fazia e a aula dela realmente era muito motivadora, tanto que eu assim, apesar de eu gostar muito de matemática eu adoro ler, gosto de poesia porque foi ela que trouxe para a sala de aula e ela falou: você vai gostar. Eu falei, mas eu tenho medo porque eu sou tão tímida, não sei falar em público. E ela falou: não, não se preocupa você vai ser preparada para isso, você vai aprender e se você realmente gostar você vai saber se você está no lugar certo. Falei: então tá bom, eu vou. Eu acho que foi uma das professoras que mais me marcou, é possível que mais que os professores de matemática apesar que eu gostava muito do conteúdo, mas assim proximidade, de conversar, de exemplo acho que ela me marcou muito... (Entrevista de Eugenia, 11/06/2015)

Conversas travadas num tempo distante. Marcos decisivos na trajetória de Eugenia como professora formadora de professores(as) de matemática.

Na metade da 6ª série, perdi minha mãe. Esse foi um golpe muito duro para quem estava com apenas 12 anos. Para piorar, fui morar com meu irmão mais velho que residia na cidade de São Paulo. Perda da mãe, mudança de

família, Estado, cidade, escola, foi como se a vida tivesse virado de cabeça para baixo. Mas as crianças têm a incrível capacidade de vencer essas dificuldades. (Izabel em seu Memorial)

O abrupto, mais uma vez, irrompendo na vida de Izabel. Poucos anos antes a morte do pai já havia desafiado a pequena Izabel a lidar com a perda e a dor que ela provoca. Agora, no início da adolescência, novo enfrentamento desta feita muito mais visceral. Perda da mãe, da casa, dos amigos... do seu *habitat*. Recomeçar em uma nova família – a do irmão décadas mais velho – estranha ao seu cotidiano. Afetação, pela experiência, em estado puro!

Nos relatos a força impulsionadora da experiência como motor da transformação, da renovação, da arquitetura da(s) vida(s). Força que se deixa entrever pela presença explícita na memória das colaboradoras. É a dialética vida-morte (transformação); memória-esquecimento (presente, passado, futuro), fiada pelas experiências que nos tocam ao longo do caminho.

3.3 Memória, Experiência e Narrativa

Estabelecida a conexão entre experiência e memória introduzo outro elemento fundamental para o processo de elaboração do mosaico da vida: a narrativa.

Meu ponto de partida são as considerações que Walter Benjamin¹⁵ tece sobre a obra de Nikolai Leskov em “O Narrador” com destaque para as observações referentes ao papel da experiência na produção da narrativa e à constatação de que sua falência faz com que “[...] o narrador não est[eja] de fato presente entre nós, em sua atualidade viva” (BENJAMIN, 1994, p.197), pois para o autor “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Benjamin faz esta constatação para em seguida destacar a figura do narrador que, em Leskov, está preservada e cuja origem repousa em dois tipos fundamentais: “o camponês sedentário” e o “marinheiro comerciante” que nas oficinas medievais se cruzaram e se interpenetraram, pois “[...] se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram.” (BENJAMIN, 1994, p.199). As histórias

¹⁵ . Aqui estou concordando com Kearney (2012, p.410), para quem Benjamin não se referiu “[...] ao fim da narração de histórias propriamente dita”, mas “[...] a derrocada iminente de certas formas de recordação que pressupunham tradições ancestrais de experiência herdada, transmitidas fluentemente de uma geração para a seguinte”, trago sua contribuição para enfatizar o papel da experiência como elemento vital da narrativa porque, apesar do seu diagnóstico do empobrecimento das experiências comunicáveis, penso que possamos construir narrativas sobre nós mesmos(as) que deem suporte à construção de identidades capazes de resistir aos discursos e as práticas instituídas. De modo que narrativa de si e identidade sejam frutos da experiência vívida, essencial e (trans)formadora.

partilhadas durante as longas jornadas de trabalho, de certo modo, foram sendo admiradas, misturadas, buriladas e (re)produzidas artesanalmente, tal qual os artefatos.

Esses dois tipos fundamentais que se interpenetraram para originar o narrador trouxeram para a narrativa três importantes dimensões: a temporal, a espacial, e a utilitária. A primeira, herança do “camponês sedentário”, está ligada ao passado e à tradição. A segunda está presente na narrativa do marujo que vem de terras distantes. E o encontro das duas no interior das oficinas acrescentou à arte de narrar a dimensão utilitária que “[...] pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p.200), e que seria a base para a continuidade da narrativa. Ao ouvir a história, o ouvinte, aprende com ela, acrescenta-lhe aspectos de sua própria experiência e dá a ela continuidade na forma de uma narrativa que passa a ser, também, sua.¹⁶

Vemos que este arranjo está atravessado pela experiência de modo definitivo porque “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Processo que, para Benjamin, entrou em declínio com a consolidação da burguesia e de seu poderoso instrumento - a imprensa -, que investiram pesado na informação como forma de comunicação.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Estas são anotações feitas no início do século XX. O que dizer então dos dias atuais?! Certamente podemos afirmar que o primado da informação adquiriu fôlego extra diante da fluidez, da superficialidade e da velocidade que dominam as relações.

Difícilmente poderemos negar que a noção de experiência contínua, associada à narrativa linear tradicional, tenha sido fundamentalmente desafiada pelas atuais tecnologias do computador e da internet. Nem podemos ignorar a evidência de uma sociedade onde a telecomunicação e os fluxos de dados digitais hiperavancados tenham começado a substituir os antigos modos de expressão mnemônicos, epistolares e impressos. As noções que herdamos de um espaço e de um tempo enraizados estão sendo

¹⁶. Podemos comparar esse movimento ao do “círculo da tripla *mimesis*” de Paul Ricouer, descrito por Kearney: 1) a *pre-figuração* de nosso mundo vivido, à medida que este busca ser narrado; 2) a *configuração* do texto no ato da narração; e 3) a *refiguração* de nossa existência, quando retornamos do texto narrativo para a ação. Esta orientação do texto narrativo de volta à vida do autor e adiante em direção à vida do leitor questiona a máxima estruturalista segundo a qual o texto não se refere a nada além de si mesmo. (KEARNEY, 2012, p. 415).

profundamente sacudidas pela velocidade emergente da megalópole e por um imediatismo sempre em expansão – fazendo surgir aquilo que muitos veem como um mundo cada vez mais desterritorializado. (KEARNEY, 2012, p.410)

Cenário que só dificulta e afeta ainda mais nossa capacidade de ter experiências, de por elas sermos tocados(as). Tal é a denúncia de Benjamin que “[...] percebe que o problema da ‘narração’ está directamente vinculado ao das mudanças e paradoxos da sociedade moderna.” (OLIVEIRA, 2009, p. 113). A ruptura com a tradição e a continuidade presentes nas sociedades anteriores à Era Moderna e a introdução de um tempo fortemente marcado pelo ritmo da produção capitalista indicam que

[...] os indivíduos de uma mesma colectividade já não têm a *Bildung* (a verdadeira formação) e não podem e não conseguem escutar e seguir as histórias. Acarre[tando], portanto, a perda da orientação prática, [restando-nos] a ‘des-orientação’ (*Rat-losigkeit*), ou seja, a incapacidade em dar e receber um verdadeiro conselho (*Rat*). (OLIVEIRA, 2009, p. 113)

Encontramo-nos assim diante de uma época na qual “nunca se passaram tantas coisas, mas [onde] a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002a, p. 21), confirmando a observação de Benjamin de que uma das características do nosso tempo é o empobrecimento da experiência. E aqui quero reforçar minha compreensão de que o empobrecimento das experiências comunicáveis altera, mas não inviabiliza a narrativa.

Por esta razão, ao tomar a direção da contemporaneidade para nela reconhecer traços de sobrevida das experiências comunicáveis, sou instada a dizer o que é o contemporâneo para só então poder procurar em seu interior o espaço da experiência e do narrador.

Comumente nos acostumamos a chamar contemporâneo àquilo ou àquele(a) que comunga de uma existência fincada num determinado período do tempo histórico ou do tempo marcado pelos modos de organização das sociedades, implicando na ideia de que são contemporâneas as pessoas que vivem sob as mesmas condições objetivas e culturais aderindo perfeitamente a uma época.

Porém, não é isso o que pensa Giorgio Agamben (2010), para quem ser contemporâneo é, exatamente, não coincidir plenamente com o tempo em que se vive, mas valer-se do anacronismo e do deslocamento para de fato percebê-lo captando, especialmente, a obscuridade e os mistérios escondidos em suas frestas. Podemos deduzir que o fato de estar “colado” ao tempo vivido é o que dificulta enxergá-lo com todas as suas nuances, pois, uma vez nele submerso, não se dispõe do distanciamento/deslocamento necessário à observação cuidadosa daquilo que nele está oculto, vago, indistinto.

Para sustentar a definição de “contemporâneo [como] aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2010, p.62) o autor busca ajuda na neurofisiologia da visão que nos explica que na ausência de luz uma série de células periféricas da retina, as chamadas *off-cells*, são ativadas produzindo o escuro. O que significa que mesmo no escuro existe atividade no órgão da visão. Por analogia, conclui:

Isso significa, se voltarmos agora à nossa tese sobre o escuro da contemporaneidade, que perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes. (AGAMBEN, 2010, p.63).

Diante de uma definição tão perturbadora que nega a ideia de que ser contemporâneo é estar “colado” à época em que se vive referendando suas teses e práticas, resta-nos concordar com o autor quando afirma que os contemporâneos são raros, porque circulam no limiar entre o visível e o invisível, o claro e o escuro do seu tempo. O que dizer então dos narradores? Como adjetivá-los: raríssimos!?

Retratando Valéry como provavelmente o mais hábil descritor da “[...] imagem espiritual desse mundo de artífices, do qual provém o narrador”, Benjamin (1994, p.206) faz a seguinte citação:

Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de camadas finas e translúcidas ... - todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. (VALÉRY *apud* BENJAMIN, 1994, p. 206)

Sem dúvida, longe vai “o tempo em que o tempo não contava” e muito de perto podemos espreitar este homem que tem pressa. Os dias atuais nos remetem repetidamente à insatisfação, produzida pela promessa impossível da novidade ininterrupta, alterando a noção de tempo - que de não percebido passou a controlar as vidas, encurtando o espaço das experiências -, tornando “a história [...] mais rápida, [onde] a duração do fato é a duração da notícia, o novo – produzido incessantemente – conduz as vidas, criando a sensação de hegemonia do efêmero” (D’ALÉSSIO, 1992, p.97).

Essa alteração na percepção do tempo atinge a primeira ponta do elo anunciado neste subtítulo: a memória. Quando o ouvinte é capaz de sentir-se parte da experiência narrada a história ganha continuidade, no entanto se a experiência vicária inexistir significa que o narrador fracassou, foi engolido pela velocidade do tempo. Não foi feita experiência, não foi

produzida uma narrativa e, portanto não existirá memória, porque “[...] a condição necessária para que haja memória é o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra” (NORA, 1984 *apud*, D’ALÉSSIO, 1992, p.99), o que não é possível num horizonte de rupturas e efemeridades, “[...] por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002a, p.23).

Certamente a percepção de continuidade, necessária à memória, fica prejudicada pela naturalização do efêmero e pelo atordoante excesso de decibéis que caracterizam nosso tempo ajudando a camuflar suas artimanhas que priorizam comportamentos de exacerbação do uso da imagem que deve refletir não o que necessitamos, mas o que a publicidade nos leva a possuir. Não o que desejamos, mas o que a propaganda nos informa ser nosso desejo. Não o que somos, mas o que devemos parecer ser.

Esta condição, de estarmos em constante evidência, nos insere num presente eterno, onde não existem referências ao ou do passado e as projeções para o futuro giram em torno de imagens perfeitas: corpos sarados, dentes clareados, cabelos implantados, orgasmos múltiplos, “famílias margarina”.

Tanta pressão por felicidade e perfeição limita as possibilidades de sofrermos experiências, conduzindo-nos ao desenvolvimento de ansiedade, frustração e depressão corroendo ainda mais o processo de formação de nossas identidades e subjetividades já tão comprometidas com aquilo “[...] que Foucault considera ser nosso atual perigo e onipresente ameaça à liberdade: a *prática auto-normalizadora* [...]” (PIGNATELLI, 2002, p. 128. Grifado no original), que reflete nossa tendência e disposição para “[...] aceitar e internalizar limites questionáveis em relação ao que podemos conhecer sobre nós próprios e à forma como podemos agir como uma condição natural ou inevitável”. (PIGNATELLI, 2002, p. 128).

É fato que a contemporaneidade nos tem colocado com bastante frequência diante de situações que confirmam a tal “inefável condição biográfica do humano” da qual falam os autores da epígrafe. Condição esta que prenuncia um risco e uma possibilidade: o excesso de irrelevância, que é temerário; e a emancipação humana, sempre desejável.

Com relação ao risco destaco o uso exibicionista da própria existência falseada em *reality shows* e, particularmente, nas chamadas redes sociais que parecem ter obnubilado nossa capacidade de reconhecer e analisar a realidade. Por meio destes artifícios são inventadas e difundidas histórias que mascaram e açucaram o cotidiano de muitos(as), tornando-o objeto de cobiça planetária quando, na maior parte do tempo, apenas atestam sua irrelevância ou o empobrecimento da experiência.

Na segunda situação, reencontramos o poder emancipador que a escrita de si já anunciava desde Sócrates¹⁷. A arte de narrar a si mesmo(a) é o chamado explicitado no preceito pedagógico-filosófico do “Conhece-te a ti mesmo”, que nos convida à prática do autoconhecimento como ferramenta para o conhecimento do mundo, do outro e das coisas.

Portanto, se nos convenceremos de que a exposição de uma vida simulada é mais importante ou prazerosa do que o próprio ato de existir perderemos a oportunidade de nos apropriarmos do poder de reflexão que pode advir das narrativas de vida.

Podemos diminuir nossas chances de incorrer neste equívoco se ouvirmos as advertências de Benjamin e Larrosa sobre o esvaecimento da capacidade humana de sofrer e de trocar experiências por que:

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. (HALBWACHS, 2003, p.69)

Empobrecimento da experiência e da memória, ocaso da narrativa e da possibilidade de estabelecermos uma relação artesanal entre o vivido e o narrado. Como produzir memória, narrativa e história se não somos capazes de experiência?

Não é possível discordar de Benjamin quando ele afirma a privação da faculdade de intercambiar experiências destacando como uma de suas causas o fato de que:

¹⁷. Na aula de 06/01/82, Foucault se propõe a discutir as relações entre subjetividade e verdade a partir da noção do “cuidado de si”, para ele antecessora e fundadora do preceito délfico do “conhece-te a ti mesmo” mais amplamente difundido no pensamento filosófico ocidental pela figura de Sócrates. Nas palavras de Foucault (2014a, p.06) “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite desse cuidado, que aparece e se formula a regra ‘conhece-te a ti mesmo’”. Nesta aula o autor recapitula o tema do “cuidado de si” concluindo que o mesmo está presente em toda a filosofia grega, helenística e romana entre os séculos V a. C. e V d. C., são, portanto mil anos de organização de um “[...] *corpus* definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade”. (FOUCAULT, 2014a, p. 12). E nesta tarefa do “cuidado de si”, que permeia as relações entre sujeito e verdade, leitura e escrita ocupam eminente espaço como atesta Foucault em sua aula de 03/03/82 onde afirma “[...] que, sendo a leitura assim concebida como exercício, experiência, e não havendo leitura senão para meditar, a leitura seja imediatamente ligada à escrita”, posto que desde os séculos I ou II “[...] a escrita já se tornara, e não cessa de assim afirmar-se cada vez mais, um elemento do exercício de si. A leitura se prolonga, reforça-se, reativa-se pela escrita, escrita que, também ela, é um exercício, um elemento da meditação. [...] é preciso temperar a leitura com a escrita, e reciprocamente, de modo que a composição escrita dê corpo (*corpus*) àquilo que a leitura recolheu. A leitura recolhe *orationes*, *logói* (discursos, elementos de discursos); é preciso fazer um *corpus*. É a escrita que vai constituir e assegurar esse *corpus*. Encontramos continuamente, nos preceitos de existência e nas regras da prática de si, a obrigação de escrever, o conselho para escrever” (FOUCAULT, 2010, p. 320), pois a escrita contempla dois usos: um para nós mesmos(as) e outro para as outras pessoas. Os escritos ou as anotações que fazemos sobre pessoas, coisas, experiências e pensamentos são os *hypomnēmata* “[...] suportes de lembranças [...] com que precisamente poderemos, graças à leitura ou a exercícios de memória, rememorar as coisas ditas”. (FOUCAULT, 20120, p. 322).

[...] as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda foi à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e emoções, o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1994, p. 198)

Na guerra a fragilidade e a pequenez do corpo humano foram ampliadas e expostas definitivamente pela carnificina de suas trincheiras. A brutalidade daí advinda não poderia, de imediato, enriquecer a experiência humana. A não ser como alerta, para que não se repetisse. Mas, ao que parece, o esquecimento prevaleceu sobre a memória como possibilidade de projetar um futuro diferente daquele passado inóspito e desolador materializado na guerra, elevando em muitos graus o empobrecimento da experiência humana. Podemos ponderar que, neste caso, a prevalência do esquecimento tenha atuado como estratégia para atenuar a dor e o horror vividos, pois não podemos negar o fato de que as experiências realmente significativas, aquelas que se transformam em matéria prima da memória e da história, são a fonte de toda narrativa.

Essa dinâmica que aciona a dialética esquecimento/memória e o entrelaçamento das dimensões do tempo é a dinâmica da própria vida que, tendo sido iniciada, não cessa de (re)elaborar-se continuamente utilizando sensações e racionalizações revisitadas e atualizadas pelas experiências que nos acometem e (trans)formam.

É o que o acesso às memórias das professoras mostra: nelas há muitas tramas tecidas pelas experiências que viveram e que, para a escrita do memorial e para as entrevistas, vieram à tona sob suas posições atuais de mulheres maduras, de professoras-formadoras.

Fato que me anima a acreditar na possibilidade de que o narrador, desaparecido sob as luzes ofuscantes do contemporâneo, seja resgatado pelas e nas narrativas que compõem as histórias de vida, aqui defendidas como instrumentos privilegiados para o “cuidado de si”, e, para a constituição de um modo de viver, de ser e de estar mulher-professora.

3.4 A Formação do(a) Narrador(a) ou o Resgate da Experiência

Se tomássemos as 168 horas de uma semana qualquer de nossas vidas como foco de observação provavelmente ficaríamos surpresos(as) com a quantidade de coisas que deixamos passar do nosso lado, sem, contudo, nos permitirmos por elas sermos afetados(as). É como se estivéssemos anestesiados(as) para o existir, porque estamos sempre muito (pré)ocupados(as) com opiniões, informações, imagens e coisas do gênero e não nos sobrasse tempo para nos ocuparmos de nós mesmos(as): razão, sentidos e sentimentos. Arrisco sugerir como antídoto para esta existência presentificada num tempo esquizofrênico, que mistura informações difusas com opiniões irrelevantes, a abertura dos nossos sentidos para receber a(s) experiência(s), vivê-la(s).

O que pode ser facilitado pela inversão do fiel da balança benjaminiana atribuindo, pela força (trans)formadora da palavra, maior poder à figura d'O Narrador como estratégia de enfrentamento ao repertório empobrecido das experiências na contemporaneidade. Afinal, como ensina Larrosa, “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”, potencializando a capacidade de sofrermos experiências como “aquilo que nos passa, nos acontece ou nos toca”. (LARROSA, 2002a, p. 21)

Em alguns trechos dos relatos escritos e orais das professoras é possível perceber que as lembranças traduzidas em palavras assumem sentidos que às vezes parecem surpreendê-las. Como quando pergunto à Marlene sobre o sonho, acalentado na adolescência, de seguir a carreira jurídica, tornando-se juíza. À medida que buscava na memória possíveis referências, ou influências para tal sonho, suas voz e linguagem corporal vão denotando certa surpresa com o que parece ser para ela uma novidade, uma descoberta:

Não me lembro de fato assim.... Não me lembro de ter conhecido nenhum Vejamos! Havia um professor de português que se afastou Dr. Osvaldo Trevisan que era advogado, além de professor de português. E eu me lembro de vê-lo sentado... na mesa. Era o único que se sentava, os outros não se sentavam. Eu me lembro que ele se sentava sempre de terno.... Alinhado. Falava muito bem e... e a gente sabia que ele era advogado. E ele lecionou durante muito pouco tempo. Depois ele foi o coordenador de EPB no mestrado. Nós tínhamos Estudos de Problemas Brasileiros até no mestrado! E nós tínhamos EPB na graduação e ele coordenou também, mas meu interesse veio quando ele ainda foi ministrar algumas aulas de língua portuguesa e que se apresentou como advogado, mas eu não me lembro de ter sido esse o fator que me teria levado a isso...a, a esse meu interesse pela área jurídica. É... talvez a imagem de juiz, talvez.... eu nunca havia parado pra pensar sobre isso..., mas talvez a imagem de juiz, de autoridade me tenha vindo pela igreja, pela religião, né do juiz, de Deus como juiz, de Salomão como aquele que, na condição de rei, também operou um juiz... Talvez essa

imagem tenha vindo por aí. Eu não me lembro de nenhuma influência, de nada que tenha vindo dessa ... Porque meu pai sempre ensinou a não questionar, a não delegar, a não demandar, mas agora lembrando desse ensinar... talvez isso tenha, estivesse no inconsciente das pessoas. Meu pai era sempre pela.... “o mau acordo é melhor do que a boa demanda”. Essa era a filosofia dele, mas ele era... eu vou chama-lo de vítima de algumas coisas muito desagradáveis, de pessoas inescrupulosas pra quem ele deu... Quando ele conseguiu comprar um pedaço de terra no cabo da enxada... ele cedeu pra algumas pessoas a várzea pra essas pessoas plantarem e colherem e essas pessoas foram requerer usucapião dessas terras... Então talvez até..., mas isso é... eu não tenho uma data precisa, mas foi depois que a gente se mudou pra Assis meu pai continuou cuidando das terras, mas cedeu esse espaço e essas pessoas que eu chamo, sem nenhum receio, de inescrupulosas, de ingratas, né... Talvez a gênese estivesse aí, né, mas hoje pensando nisso eu penso que a minha visão de um juiz justo foi a visão da religião. Porque assim que nós nos mudamos pra Assis eu ia com a minha mãe pra igreja que ela escolheu que foi a Adventista do Sétimo dia. (Marlene em entrevista em 21/05/2015)

O sonho de se tornar juíza, Marlene parece ter descoberto em suas memórias, foi construído a partir da percepção do que classifica como injustiça para com seu pai aliado à imagem de um Deus justo que aos ‘filhos’ socorre e acolhe. Palavras traduzindo e significando reminiscências guardadas sob pilhas de outras vivências e lembranças. Memória dando sentido ao passado!

Palavras também surpreenderam Maria Celma ao contar como aprenderam a ler e a escrever, ela e a irmã Sandrinha, nas brincadeiras de escolinha com a prima mais velha, hoje fisioterapeuta.

[...] fazia tão caprichosamente, todas as datas comemorativas, ela fazia as lembrancinhas para a gente e nós aprendemos a estudar brincando, aprendemos a ler e a escrever. Tanto que, quando entrei no primeiro ano na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Salvador Moreno Munhoz”, lembro o nome da escola porque estudei do primeiro ao quarto magistério nessa mesma escola... (Maria Celma em entrevista em 22/05/2015)

Maria Celma sequer completa o pensamento parecendo mergulhar, por alguns instantes, nas lembranças saboreando as palavras que acabara de pronunciar.

Tal é o poder da palavra que, uma vez pronunciada, tem a capacidade de conferir sentidos e despertar sentimentos que, antes, não estavam ali, não existiam. Sendo assim, podemos imaginar que colocar nas mãos do(a) narrador(a) a responsabilidade pela abertura dos seus sentidos para receber e traduzir em palavras o que acontece no seu entorno seria uma atitude do “cuidado de si”¹⁸ capaz de levá-lo(a) a produzir experiência (trans)formadora.

¹⁸. Atribuir tal incumbência ao narrador equivale imputar-lhe responsabilidade sobre a condução de suas “ações, comportamentos, relações e atitudes”, tendo em vista a resposta sobre que é o seu eu. Referindo-se ao texto do *Alcíbiades*, Foucault (2010, p.48) chama a atenção para a dúvida que assoma Sócrates imediatamente após

Tomando de empréstimo uma ideia apresentada por Virginia Woolf (1986), em “O Esboço do Passado”, o estímulo para a abertura dos sentidos pode ser encontrado na intensidade das experiências feitas na infância, diz a autora: “[...] Quase não penso em mim mesma, penso apenas na sensação. Sou apenas o recipiente da sensação de êxtase, da sensação de deleite. Talvez isso seja característico de todas as recordações de infância; talvez explique a intensidade delas”. (WOOLF, 1986, p.79). O poder das palavras que, emergidas da memória, conferem sentido ao passado como também o demonstra Walter Benjamin neste trecho de “Infância Berlimense”:

Naquele tempo não havia infância em que não se destacassem as tias que já não saíam de casa, que estavam sempre à nossa espera quando as visitávamos com a mãe, sempre com a mesma touca preta, o vestido de seda, acenando quando chegávamos, sempre da mesma poltrona, da mesma varanda. Como fadas que dominam todo um vale sem nunca lá descer, elas comandavam ruas inteiras sem nunca nelas se mostrarem. A tia Lehmann era uma dessas criaturas. O nome sólido, da Alemanha do Norte, garantia-lhe o direito de impor a varanda sob a qual a rua de Steglitz desemboca na Genthin. Essa esquina é uma das poucas que resistiram às mudanças dos últimos trinta anos. A única diferença é que o véu que as envolvia quando eu era criança desapareceu entretanto. Nessa altura, para mim, o nome não lhe vinha da cidade de Steglitz, mas de um pássaro. E não vivia a tia como um pássaro falante na sua gaiola? Sempre que nela entrava ouvia o chilrear daquele pequeno pássaro negro que tinha vindo voando sobre todos os ninhos e quintas da Marca, onde outrora vivia dispersa toda a família, e sabia de cor os nomes dos parentes e das vilas, que muitas vezes eram os mesmos. A tia sabia de todos os parentescos, das moradas, das graças e desgraças das famílias [...]. Mas agora os seus filhos, talvez já netos, viviam todos aqui no velho bairro ocidental de Berlim, em ruas que traziam nomes de generais prussianos e por vezes também das pequenas cidades de onde eles tinham vindo. Muitas vezes, quando o meu trem expresso, anos mais tarde, passava a alta velocidade por esses lugares perdidos, eu olhava do alto da linha para as pequenas casas, os pátios, os celeiros e as cumeeiras e perguntava a mim mesmo se não teriam sido precisamente esses lugares aqueles cujas sombras os pais daquelas velhas tiazinhas, que em pequeno visitava, haviam deixado atrás de si. (BENJAMIN, 2013, p. 83-4)

dizer “[...] ‘é preciso ocupar-se consigo mesmo’ [...]”, implicando nas interrogações sobre o que é o eu e o que é o cuidado. Na sequência de sua análise do texto Foucault conclui com *Alcibíades* que “[...] o único elemento que, efetivamente, se serve do corpo, das partes do corpo, dos órgãos do corpo e, por consequência, dos instrumentos e, finalmente, se servirá da linguagem [...] é e só pode ser a alma. Portanto, o sujeito de todas essas ações corporais, instrumentais, e da linguagem é a alma: a alma enquanto se serve da linguagem, dos instrumentos e do corpo”, porém não é “alma prisioneira do corpo” do *Fédon* ou a alma atrelada a cavalos alados do *Fédro* ou a alma constituída por uma hierarquia a ser harmonizada como na *República*. Em suma, não é a “alma-substância”, mas a “alma-sujeito”, descrita por Platão. “É sendo sujeito, esse sujeito que se serve, que tem essa atitude, esse tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo. Trata-se pois de ocupar-se consigo mesmo enquanto se é sujeito da *Khrêsis* (com toda a polissemia da palavra: sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes). A alma como sujeito e de modo algum como substância, é nisso que desemboca, a meu ver, o desenvolvimento do *Alcibíades* sobre a pergunta: ‘O que é si mesmo, que sentido se deve dar a si mesmo quando se diz que é preciso ocupar-se consigo?’” (FOUCAULT, 2010, p. 53).

Na sequência Benjamin se recorda que na casa da tia Lehmann havia certa intenção de apresentá-lo à vida ordinária, pois logo ao adentrá-la já lhe traziam “[...] o grande cubo de vidro que continha toda uma mina em atividade, onde se movimentavam, pontualmente, ao ritmo de um mecanismo de relógio, mineiros, serventes, capatazes, com carros de mão, martelos e lanternas.” (BENJAMIN, 2013, p.84). O tal cubo de vidro era uma espécie de “brinquedo” que possibilitava aos filhos da burguesia conhecer, sem o inconveniente do contato direto com a crueza da realidade, o funcionamento de uma mina, local de trabalho de boa parte dos operários daquele tempo.

A esses relatos acrescento o de Maria do Rosário Mortatti Magnani, extraído do livro que sua tese originou: “Em sobressaltos: formação de professora”, e, que, também, ilustra a força com que as memórias da infância atuam sobre a constituição de quem vamos nos tornando ao longo da vida.

É um dia qualquer do mês de março de 1961, num Grupo Escolar de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A professora está fazendo um ditado [...] A porta se abre. Todas se levantam rápida e militarmente. O diretor entra na sala [...] e pergunta: Quem é M. R.? Do último lugar da fileira da parede, uma menina levanta o braço ansiosa e em pânico. Uma voz tão alta quanto medrosa responde ao primeiro susto: Sou eu, Seu Joaquim! Pede-lhe para dar um passo à esquerda. Num silêncio vigilante, olha-a de cima até embaixo e pergunta meio desconfiado: Você só tem seis anos, mesmo? É realmente grande para sua idade. Vamos ver se é tão inteligente quanto grande... [...] Só alguns anos mais tarde tive coragem de contar para minha mãe aquele que tinha sido meu primeiro susto na escola e entender o que se passara. Eu só completaria sete anos em novembro, mas havia conseguido entrar no primeiro ano, por causa dos insistentes pedidos de minha mãe ao diretor. [...] parece que a razão mais forte para eu ter sido aceita foi a propaganda que minha mãe havia feito a respeito da minha inteligência e precocidade. Desse modo, celebrava-se uma espécie de contrato tácito, um dever-ser era assumido para mim; cabia-me apenas cumpri-lo, sequer imaginando que o fazia. [...] Uma prima [...] era professora de música e em sua casa havia um piano que me deixava fascinada. Aproveitando-se disso e do meu gosto por dançar e cantar [...] minha mãe resolveu que eu tomaria aulas de piano. [...] Na verdade, penso hoje, o prazer e o fascínio por ler, escrever e tocar piano [...]. Significavam o domínio de uma habilidade que me distinguiria dos menores e me aproximaria das crianças mais velhas. Não importava muito a música ou a história. O melhor era que eu já poderia ser a professora nas brincadeiras e ouvir os elogios dos adultos. Além do quê, poderia ler o que eles não podiam ou não queriam ler para mim e ainda tocar, de ouvido, as músicas de que gostava e aprendia na escola ou com a família. (MAGNANI, 1993, p. 131-32)

As narrativas de Virginia Woolf, Walter Benjamin e Maria do Rosário ilustram como a volta ao passado, sobretudo à infância - lugar mais longínquo de uma existência -, pode conduzir o narrador a reviver sensações e a entender aspectos que passaram a compor o seu

“Eu”, transportando para o presente a capacidade de sensibilização que tem na infância seu estado mais bruto, porque ainda não elaborada e pouco influenciada pela produção cultural. Contudo, essas vivências infantis, quando descortinadas pelo presente, muitas vezes se traduzem em chaves para o autoconhecimento, porque o adulto de hoje está mais habilitado a perceber relações e fazer inferências que à criança de ontem escapavam.

Sinto que recebi um golpe; mas não é, como eu pensava quando criança, simplesmente um golpe de um inimigo escondido por trás do algodão cru da vida diária: é ou vai tornar-se uma revelação de alguma espécie; é um sinal de que há alguma coisa real por trás das aparências; eu a torno real colocando-a em palavras. É somente colocando-a em palavras que eu a totalizo; essa totalidade significa que ela perdeu o poder de me machucar; dá-me um grande prazer, talvez porque ao fazê-lo afastou a dor, juntando as partes separadas. Talvez esse seja o maior prazer que eu conheça. É o êxtase que sinto quando, **ao escrever, tenho a impressão de estar descobrindo o que faz parte do quê**; fazer uma cena ficar boa; fazer um personagem tomar forma. Disso, extraio o que eu chamaria uma filosofia; de qualquer modo, é uma idéia (*sic*) fixa minha; que por trás do algodão cru está escondido um desenho; que nós estamos – isto é, todos os seres humanos estão – ligados a isso; que o mundo todo é uma obra de arte; que nós somos parte de uma obra de arte. *Hamlet* ou um quarteto de Beethoven é a verdade a respeito dessa imensidão que chamamos mundo. Mas não existe Shakespeare, não existe Beethoven; e nem certamente existe Deus; **nós somos as palavras; nós somos a música; nós somos a própria coisa. E percebo isso quando levo um choque.** (WOOLF, 1986, p.84-85. Grifado aqui).

Mais uma vez o exercício de pensamento de Virginia Woolf nos revela que as experiências feitas nos afetam, tornando-se peças-chave em nosso processo de organização do “Eu”, e, quando convertidas em anotações, confirmam a percepção da escrita como elemento capital do “cuidado de si” ou, como quer a autora, como possibilidade de “totalizar” a existência, tornando-a comparável a uma obra de arte que se explica pela experiência estética que proporciona. Corrobora essa ideia a afirmação de Norma Telles (2009, p. 298) de que “o cuidado de si se liga à técnica de escrever; o ato de escrever é [...] uma estratégia prática na constituição do sujeito [...]”.¹⁹

¹⁹. Em Foucault fica explicitado o caráter fundador da escrita na composição e no cuidado de si. Reproduzo uma citação que o filósofo faz de Epicteto para destacar tal papel: “Mantém estes pensamentos noite e dia à disposição (*procheiron*); põe-nos por escrito, faz-lhes a leitura; que eles sejam o objecto das conversas contigo mesmo, com um outro... se te suceder um daqueles episódios que chamamos indesejáveis, logo encontrarás alívio no pensamento de que não era inesperado.”(FOUCAULT, 1992, p. 130). Foucault anota que o exercício da escrita, tal como proposto por Epicteto, “[...] aparece regularmente associado à ‘meditação’, a esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reactiva o que ele sabe [...]”, arrematando que a escrita está conectada ao exercício de pensamento de duas formas diferentes, uma linear que : “[...] vai da meditação à actividade da escrita e desta ao *gymnazein*, quer dizer ao treino em situação real e à prova: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho em realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas, as quais permitem a releitura que, por sua vez, relança a meditação.” Indicando que de uma ou de outra forma “[...] a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda *askesis*: a saber a

Ao trazer a literatura na voz de Virginia Woolf tenho a intenção de reforçar a ideia de que a superação do atual estado de coisas imputa ao narrador a responsabilidade de atentar para o “cuidado de si” via abertura às experiências como (trans)formadoras de si, restituindo-lhes o caráter de continuidade constituidora da memória liquefeita nos fragmentos do presente. Assim, podemos dizer que, estando aberto à experiência, o narrador poderá resgatar e traduzir em palavras reminiscências de uma vida - sua ou de outros(as) - que poderão compor processos formativos de identidades e subjetividades caracterizando a experiência vivida e narrada como poderoso elemento do “cuidado de si”.

Outro exemplo da literatura que nos ajuda a compreender os elementos fundamentais à constituição do “Eu” está na análise de “Lésbia”²⁰ realizada por Norma Telles (2009):

[...] transfigurada, a jovem dirige-se ao tocador de ‘mulher faceira até então dedicada ao *far niente*, e dali em diante transformado em gabinete de estudo’. A moça se põe a estudar e escrever; reconhece o momento extraordinário que a impeliu à escrita para reviver agitações e dores e opera-se violenta revolução moral, ela anota. Desse exercício surgiria a serenidade de ânimo que aceita os fatos consumados. (TELLES, 2009, p. 298).

A experiência estética produzida pela narrativa nos conduz a partilhar a angústia e o tormento da jovem que, “transfigurada” em sua necessidade de fugir de si, se lança furiosamente à escrita para em seguida reconhecer que, deste modo, estava definitivamente indo ao encontro daquela de quem desesperadamente desejava escapar. Demonstrando que tanto aqui como em Virginia Woolf narrar/escrever experiências feitas comporta intensa capacidade de reflexão sobre os “eus” contidos no já vivido e que vão formando o “Eu”²¹.

A sensibilidade e a noção de realidade demonstradas por Maria Celma em sua narrativa de vida certamente confirmam a intensa capacidade de reflexão e percepção de si contidas no dispositivo da narração:

Mas, em meio às adversidades, não faltavam histórias que nos eram contadas, por minha mãe e, principalmente, por meu pai no dia de domingo em que todos nós nos deitávamos na cama, junto com eles, os sete filhos, enquanto ainda éramos pequenos, e nos transportávamos para outro mundo, contado por meus velhinhos. As histórias mais lindas nos eram narradas. Meu pai recriava as histórias de um modo tão real que o Amarelo e a Fia sempre choravam... se emocionavam. Todos nós, mas os dois em especial. Existiam histórias dos cachorros Ronque Ferro, Ventania e Trovador. Histórias da bela e da fera que não era a bela dos contos de fada, mas outra

elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (FOUCAULT, 1992, p.130)

²⁰. Livro escrito em 1884, por Maria Benedita Câmara Bormann e analisado por Telles em sua tese de doutorado.

²¹. “eus”, assim mesmo no plural e minúsculo, que vão se somando para dar forma ao “Eu”, que embora maiúsculo e singular, ao longo da existência não é uno nem indivisível.

recriada com mais vida, recontada pela voz de meu pai que narrava os acontecimentos e ia dando vida a cada cena, nos fazendo ficar num cantinho do enredo tentando descobrir a nova trama. Mais tarde fui descobrir que estas histórias eram retiradas da Literatura de Cordel, dos livros que meu pai lia no Ceará e que recontou para nós. Sempre onde vou, e que tenha Literatura de Cordel, dou um jeito de comprar, pois me faz lembrar a infância. [...] Quando eu e a Sandrinha tínhamos em torno de 09 e 10 anos, éramos nós quem fazíamos a compra do mês no mercado Luzitana, de uns portugueses, em Teodoro Sampaio. A minha mãe nunca gostou de ir ao mercado. Meu pai nos dava o cheque assinado e a lista com as mercadorias, e comprávamos tudo certinho do jeito como constava na lista, enquanto ele ia fazer outras coisas na rua, como pagar a água e a luz. Às vezes a gente parava em frente das prateleiras de iogurte e de maçã, daquelas maçãs argentinas - pois parece que só tinham aquelas caras pra chuchu - e dava uma vontade..., mas nunca pegávamos nada que não estivesse na lista. O dinheiro era contado e a nossa responsabilidade já era grande. (Maria Celma em Memorial).

Os dois excertos retirados do memorial da professora reforçam três argumentos que utilizo nesta seção: 1) a existência de laços entre memória e narrativa; 2) a ideia de que o passado adquire significado ou sentidos a partir do seu resgate pela memória; e 3) a concepção de infância como *locus* onde se abrigam as pistas sobre o “Eu” de cada pessoa.

3.5 O Universo Feminino que Circundou e ainda Circunda as Professoras

Retomando o esboço, feito no primeiro capítulo, da condição feminina no Brasil e das construções sociais desabonadoras que a forjaram podemos dizer que as mulheres não ficaram pelos cantos se lamentando. Assumiram um lugar na história sofrendo e promovendo experiências fundamentais para a transformação do seu papel na sociedade garantindo que, tanto, as referências androcêntricas, quanto, o patriarcalismo impregnados nas representações sobre o sexo feminino, não fossem capazes de mantê-lo sob a aura da subserviência ao masculino ou de trazê-lo até aqui, século XXI, sob seu efetivo comando.

O que outrora fora considerado respeito ao comando paterno ou comportamento apropriado para mulheres atualmente não é mais corroborado pelo uso ou pela tradição, ao contrário é objeto de questionamentos sobre suas legitimidade, validade e, até mesmo, legalidade.

A assunção, por parte das mulheres, de um posicionamento questionador do padrão binário de oposição entre feminino e masculino muito provavelmente deva ter relação com o forte significado que as experiências sexistas imprimiram à sua existência subalternizada

perante o universal masculino. Uma fala de Maria Celma, ao falar de relações familiares, retrata como, mesmo em situações domésticas aparentemente inofensivas, a oposição entre feminino e masculino resvala em sexismo:

[...] me incomodava muito o autoritarismo, sempre me incomodou muito o autoritarismo dos meus irmãos, a folga, o sossego deles. Nossa! Lembro que eu ficava irritada com aquilo porque meu pai nunca deu exemplo, meu pai nunca foi machista, autoritário. Lembro de raríssimas situações de algum embate dele e da minha mãe... muito raro. Mas, os meus irmãos eram muito folgados! Eu lembro que irritava aquilo na gente. As minhas irmãs eram mais rebeldes, iam para o embate, para o enfrentamento físico até para a porrada mesmo com eles porque principalmente o Capu era muito possessivo de buscar a minha irmã na rua entendeu, de não querer que namorasse e já eu e a Sandrinha sempre fomos bem tranquilas nesse sentido, acho que porque nós tivemos mais liberdade, as mais novas, quanto mais liberdade a gente tem menos rebelde a gente é nesse sentido, mas eu lembro dos meus irmãos, folgados demais, eles comiam e deixavam o prato entendeu? Eu lembro uma vez que a minha mãe viajou para São Paulo e meu irmão foi para o banheiro e ele tinha o costume de ir sem levar toalha e nem cueca e ficar gritando de lá e eu falei: você vai sair pelado, mas eu não vou levar. E ele era bem mais velho que eu, corri e me tranquei no quarto e não levei e ele saiu pelado e teve que pegar a toalha e eu me escondi, me tranquei no quarto para não apanhar, mas eu lembro dessas coisas e me irritava profundamente isso... (Entrevista de Maria Celma, em 22/05/2015).

As marcas dessas experiências certamente desencadearam nas mulheres, como em Maria Celma, um processo de (trans)formação na medida em que produziram narrativas contundentes sobre o papel e o peso do sexo feminino na tessitura da História, reafirmando a equivalência da importância entre os espaços da casa e da rua. O privado mundo feminino em nada ficou a dever, em termos de poder e influência na organização das sociedades, ao masculino sacramentado como espaço oficial por sua publicidade e alcance. As narrativas do processo de construção dos espaços privado e público são contraditórias²², porém as experiências sofridas por seus representantes, mulheres e homens, é o que está na sua origem e, como experiências significantes, ao alcance da memória.

Numa análise do texto “Cultura feminina” (1902), de Georg Simmel, Margareth Rago observa que o sociólogo previu dificuldades para as mulheres perguntando-se “[...] pelos

²². Porque apesar da propalada inferioridade da mulher e do espaço doméstico, que lhe foi atribuído desde os primórdios da civilização, é inegável que na prática das relações a voz feminina se fez presente de modo importante influenciando a configuração do cenário público uma vez que à mulher cabia “[...] fazer o trabalho de base de todo o edifício familiar [...]” (DEL PRIORE, 1993, p.37), arquitetura cujos reflexos indubitavelmente ecoaram naquele cenário, *locus* privilegiado das relações sociais e produtivas. É a contradição entre os discursos e as práticas nos alertando para as armadilhas simplificadoras para as quais a visão binária nos encaminha. Afinal, mulheres e homens estão igualmente expostos a experiências (trans)formadoras daí a importância de estarmos com os sentidos abertos para recebê-las.

efeitos resultantes da [sua] entrada maciça no mundo público” (RAGO, 2013, p.23).

Prossegue a autora:

Simmel antevia, pelo menos, duas saídas, quando pensava nos efeitos da entrada feminina no mundo público: por um lado, a continuidade das práticas e dos modos já existentes, no que acreditava pouco. Ao participarem de todas as áreas profissionais e políticas, as mulheres repetiriam os mesmos jogos de poder, reproduziriam as formas de sociabilidade existentes, conservariam a organização social masculina, dando prosseguimento ao instituído? Talvez. Por outro lado, suspeitava de resultados mais positivos: elas inovariam e transformariam a cultura masculina, objetiva e racional, deixando suas marcas com tudo aquilo que lhes é próprio: a dimensão subjetiva, as emoções, a afetividade, os sentimentos, de modo a complementar e a melhorar a ordem masculina do mundo: ‘Porque as mulheres possuem, com sua constituição idêntica, uma ferramenta de conhecimento recusada aos homens’ (1993, p.76). Ferramenta que anunciava uma capacidade maior de perceber o mundo exterior e de sensibilizar-se diante dos sofrimentos, da dor do outro e das demandas sociais. (RAGO, 2013, p. 23-24).

Partilho dessa percepção sobre o que Simmel chama de “ferramenta de conhecimento” própria das mulheres, destacando que entendo que a tal “ferramenta” não é inata, nem faz parte de uma suposta natureza essencial feminina. É, isto sim, uma construção cultural muito embalada e alimentada pela condição à qual, estando submetidas, as mulheres buscaram superar. Diante de experiências penosas de silenciamentos e sujeições o sexo feminino foi burilando a tal ferramenta que “[...] anunciava uma capacidade maior de perceber o mundo exterior e de sensibilizar-se diante dos sofrimentos [...]” (RAGO, 2013, p.24).

Talvez pudéssemos esboçar uma sequência desse trajeto que ficaria mais ou menos assim: ao ser afetada por uma experiência a pessoa passa por uma (trans)formação construindo um saber a partir daí. Esse saber feito na experiência, fonte da narrativa, a autoriza a divulgá-lo. Ao ser proferida a narrativa tem o poder de afetar o(a) ouvinte ao ponto de tornar-se para ele(a) também uma experiência (trans)formadora que dará origem a uma nova narrativa, numa espécie de exercício necessário da alteridade. Porém, nos colocarmos na posição do outro, embora preservando nossos sentimentos mais íntimos, é tarefa melindrosa, desafiadora e com poucas chances de sucesso se não deixarmos um canal aberto para a conexão entre os diferentes saberes produzidos nas experiências em nossa trajetória do devir, daí o mérito do exercício da alteridade na elaboração das identidades e subjetividades de mulheres ou de homens.

Parece-me que o contexto histórico sublinhado pelo padrão de comportamento masculino concorreu para que a condição feminina fosse, aos poucos, uma elaboração mais

propensa a ter e sofrer experiências na medida em que a imposição de modelos tende a encorajar rupturas e superações, sobretudo quando esse padrão funciona como instrumento de repressão²³. Em outro trecho da entrevista de Maria Celma o comportamento de sua mãe é ilustrativo desta abertura para superar e romper com o modelo machista:

[...] a minha mãe [...] disse que ela foi uma das que mais sofreu com os irmãos porque ela resistia à dominação, pelo temperamento dela, pelo modo de ser dela, ela resistia e ela disse que apanhou muito dos irmãos por causa disso porque eles impunham e as que acatavam caladas se saíam [...] e ela ia para o embate porque ela não aceitava. De pequenininha ela já sabia que a coisa não tava certa. Aí ela lembra que uma vez o irmão dela, o tio Zacarias que já faleceu, disse que jogou uma praga nela, como ela diz: que ela ia se casar com um homem que batesse nela todos os dias porque para ela aprender as coisas ela tinha que apanhar. Aí ele jogou essa praga e disse que um dia ele retomou isso e falou: olha Nita você me perdoe porque você é a que vive melhor, pode viver as adversidades da pobreza, mas é a que vive melhor... olhando para todos os irmãos, para as relações, para os filhos que vocês têm, para a história que vocês construíram. Ele falou: você me perdoe o que eu disse, porque hoje a história se inverteu. (Entrevista de Maria Celma, em 22/05/2015).

O relato corrobora o enunciado de que as experiências feitas no contexto machista e patriarcal impulsionaram o desenvolvimento de novas formas de organização das relações sociais, introduzindo nelas o componente feminino, e, “de um lugar estigmatizado e inferiorizado, destituído de historicidade e excluído para o mundo da natureza, associado à ingenuidade, ao romantismo e à pureza, o feminino foi recriado social, cultural e historicamente pelas próprias mulheres” (RAGO, 2013, p. 25), demonstrando inequivocamente a relação experiência-afetação-narrativa. Ser afetado(a) por uma experiência (trans)formadora abre infinitas possibilidades de narrativas e, como consequência, de condução das vidas individual ou coletivamente. Nas palavras de Eugenia:

[...] na minha família, a minha mãe acho um papel muito forte, é uma mulher muito firme, muito trabalhadora... Ela perdeu a mãe aos 15 anos, mais ou menos, e ela foi morar com outra família do pai e nessa família ela teve vários irmãos mais novos inclusive que ela acabou criando. Então ela tem irmãos/filhos. Hoje então ela é uma figura forte tanto na família dela em torno dos irmãos, como na nossa família. Mais que meu próprio pai, porque toda vez que meu pai desesperava ele tinha que escutar a minha mãe. Sempre a razão vinha do lado dela, a tranquilidade vinha do lado dela. Então ela passou muito essa questão pra nós, sempre falou da fortaleza, da tranquilidade, que a gente precisa ser forte. Quando os filhos foram nascendo das irmãs também... e além disso eu tenho um papel feminino da irmã do

²³. Acho importante destacar que seguir padrões é um empreendimento penoso porque impõe, exige e coloca sob vigilância. Sendo assim, também para o homem circunscrever-se ao modelo do masculino universal pode ser um fardo tão pesado quanto para a mulher. A cobrança para ser racional, forte, objetivo, literal, destemido, vigoroso e potente em todos os sentidos é certamente tão opressor quanto as cobranças por subserviência feitas ao sexo feminino. Porém, ser mulher num mundo machista ainda é inegavelmente muito mais áspero e laborioso do que ser homem.

meu pai, que ela nunca casou e ela foi muito próxima da minha família e ela pegava a gente nas férias, e viajava com a gente e ela é professora, ela é professora de matemática então ela sempre foi um modelo pra mim [...]. (Entrevista de Eugenia em 11/06/2015).

A presença feminina e as sensações desencadeadas por ela nas vidas das colaboradoras são cristalinas. Em suas falas as professoras não apenas afirmam essa presença, como atribuem a ela o que pode ser chamado de aprendizagem ou modelo para a condução de suas vidas. Até mesmo no relato de Izabel - que muito jovem perdeu a mãe e foi afastada geograficamente, pelas circunstâncias, da única irmã vinte anos mais velha -, aparece uma figura feminina forte com a qual entrou em conflito algumas vezes, tirando desses enfrentamentos ensinamentos:

[...] pensava em pediatria essas coisas... Só que quando eu tava no ensino médio... aí a minha cunhada, a gente tinha uns atritos né! Porque claro adolescente né, eu já fui pra ela entrando na adolescência. A vida dela não foi fácil eu reconheço, mas ela era bem dura também e aí um dia ela falou: 'Não adianta ficar sonhando com o que não dá pra fazer. Não dá pra fazer medicina! Tem que ter isso na sua cabeça'. Aquilo soou muito duro, assim na hora, mas tudo bem, vamos em frente e naquele momento eu até pensei em fazer pedagogia, mas eu não pensava em ser professora. Eu não queria ser professora porque ela queria que eu fosse... Era uma maneira de dizer não vou fazer o que você quer... Tanto que ela queria que eu fizesse o magistério eu não fui, mas eu não fui me rebelando mesmo [...]. (Entrevista de Izabel em 08/06/2015).

O mesmo se pode dizer de Marlene, cuja mãe padeceu com doença psíquica, e muito cedo teve que lidar com o preconceito e também com as consequências práticas e imediatas de ser filha de uma mulher depressiva. Ao ouvi-la falar sobre a mãe percebi em sua voz e, especialmente, em seus olhos que para ela, Marlene, a imagem materna surge cercada por uma espécie de encantamento, de inocência e, certamente, por uma franca admiração:

Embora eu nunca tenha ouvido a minha mãe reclamar ou mencionar que estava além de fazer o serviço da mulher... que ela estivesse fazendo... um serviço que não era dela. Tudo era muito natural... eu imagino que naturalizado, porque ela também havia vivenciado coisas semelhantes na casa dela. Com o pai e a mãe e os muitos irmãos. [...] Mas, foi uma infância muito tranquila, brincando, subindo em árvore, brincando na terra. As bonecas quando vinham... [...] as primeiras eram de sabugo de milho que a minha mãe fazia ou com cera, a minha mãe moldava as nossas bonecas com cera... de abelhas, porque a minha mãe tinha habilidades pra tirar o mel. Ela não precisava vestir nada e ela tirava e... nunca me lembro de ter visto a minha mãe picada por uma abelha que fosse. E eram abelhas ou africanas ou as chamadas abelhas Europa. Mas ela tirava o mel! Era uma encantadora de abelhas, a sua mãe. (Fala da entrevistadora) Isso! Devia ser, porque era muito... era coragem. A gente via isso muito naturalmente, mas hoje assistindo a programas sobre isso... Eu nunca havia pensado em designar a minha mãe de encantadora de abelhas, mas hoje... a sua frase foi perfeita! E

eu vejo que ela o era... e... ela trazia, ela tirava, limpava os favos e aproveitava a cera pra fazer os bonecos pra nós. (Entrevista de Marlene em 21/05/2015).

Mais adiante, a menção ao preconceito familiar para com sua mãe que culminou no distanciamento da irmã mais velha:

Uma irmã, a mais velha, quando eu estava na escola ela estudava já na cidade. Em Maracaí, a cidade mais próxima. Ela estudou lá, ficou lá até uns 12, 13 anos, 14 talvez. Eu não tenho precisão sobre isso, mas as minhas tias, irmãs do meu pai não se conformavam porque a minha mãe... A saúde mental da minha mãe não era... Nunca foi boa, né. E essa minha irmã era linda, linda! Era uma pintura! Então, esses, essas tias porque os tios nem interferiam muito, mas duas tias em especial interferiram muito nisso e falavam: não é possível uma menina linda dessas ficar morando num buraco... Eu não vou querer usar os termos que, que usavam pra qualificar a minha mãe..., mas diziam que... ela não podia ficar sob os cuidados de uma mãe... é ... que não tinha saúde... você sabe qual é a palavra que usavam, né... (Entrevista de Marlene em 21/05/2015)

Quando a família de Marlene mudou-se para a cidade, para que as crianças cursassem o ginásio, sua mãe teve uma grave crise depressiva que a levou à internação pelo período de um ano. Foi quando Marlene precisou assumir os cuidados com a casa pela primeira vez, já que os pais nunca haviam permitido que as filhas e o filho trabalhassem sob o argumento de que “[...] a nossa tarefa era estudar pra que nós tivéssemos outro tipo de vida”. (Fala de Marlene na entrevista de 21/05/2015). Aqui a expressividade da figura materna se dá, contraditoriamente, primeiro pela presença serena, cuidadosa e muito próxima do filho e das filhas e, mais tarde, pela ausência imposta pela doença.

Na história de Maria Celma, caçula de oito filhos, as mulheres têm grande destaque, no entanto o protagonismo é, sem dúvida, de sua mãe:

Conta minha mãe que era ela, ainda criança, quem lavava as roupas dos peões de meus avós em Mirante do Paranapanema e depois no Córrego Seco, ou Corgo Seco, em Teodoro Sampaio-SP, como sempre falávamos. Era ela quem ajudava a minha avó na cozinha, no fogão a lenha, e nos muitos outros serviços pesados, como puxar o balde de água do poço e lavar a roupa nos batedouros à beira do rio. A sua memória é coisa de assustar. Ela registra as datas, os nomes e relembra as histórias de forma inacreditável.

Acho que aprendi a questionar as injustiças foi mesmo com a minha mãe e também com a Igreja Católica, quando, na década de 1980, ingressei no grupo de jovens. Na época, a Teologia da Libertação encontrava chão para se enraizar no interior da doutrina católica e nos ensinava a necessidade da indignação perante as injustiças. O “pai nosso revolucionário” era cantado por nós e as atividades que desenvolvíamos se davam de forma muito diferente do movimento carismático hoje.

Diferentemente de minha mãe, meu pai sempre fora muito tranquilo, até mesmo resignado, acatando as injustiças como se fosse um fardo que tivesse

que carregar, sem reclamações, sem angústias. Ele não era do embate, mas da luta no cotidiano na defesa de seus filhos e para não nos faltar o que fosse necessário. Lembrar então de meu pai é recordar a história do trabalho - que é a história de sua vida. A história da vida de minha mãe... A nossa história...

Minha mãe já é do embate, e sou muito parecida com ela!! Ainda que muitas vezes, em determinadas situações, quando é necessário esbravejar, ela acabe se resignando – como, por exemplo, quando deixamos de ser bem atendidos nos serviços públicos. Isto de se calar eu não consigo fazer, especialmente, eu e minha irmã, Célia.

Lembro-me quando criança de sua participação nas Comunidades Eclesiais de Base, de onde ela aprendeu que a opção da Igreja Católica tinha que ser pelos pobres. Minha mãe sempre denunciava (e denuncia ainda hoje) as injustiças que presenciava. A começar pelo fato de desde criança não poder ter estudado, pois o meu avô dizia que mulher não precisava estudar, a não ser para mandar carta para o namorado. Minha mãe guarda esta mágoa até hoje.

Foi minha mãe quem teve a ousadia, ou mesmo a coragem, de ir primeiro para Teodoro Sampaio trabalhar no serviço de limpeza interna do prédio da TELESP. Empresa, na época, responsável pelas linhas telefônicas no Estado de São Paulo. Foi no lugar de minha irmã mais velha, Célia, pois naquele momento se exigia a maioridade para o Registro de trabalho e a minha irmã ainda era menor. Também para que pudéssemos continuar a estudar, já que no Córrego Seco só tinha estudos, naquele tempo, até a 4ª série. Eu tinha quatro anos nesta época. Dois anos mais tarde foi o meu pai quem conseguiu também serviço na TEJOFRAN, empresa responsável pela limpeza dos terrenos da TELESP. A mãe limpava por dentro do prédio e o meu pai fazia a carpa por fora: capinava ao redor dos prédios de Teodoro Sampaio, Rosana e Euclides da Cunha. Minha mãe, depois que meu pai entrou nesta firma, trabalhou ainda por três anos na TELESP, mas depois saiu porque queriam que ela trabalhasse até nos finais de semana. Então, ela conta que meu pai pediu para que ela saísse. Então, foi trabalhar em casa, principalmente como costureira. (Maria Celma no Memorial)

Mulheres, mães, memórias... caminhos da vivência feminina, sendas de experiências que só a mulher pode sofrer. Os homens passam por experiências que também só a eles afetam. É próprio das diferenças que matizam feminino e masculino.

Quando levanto a hipótese de que existam elementos de uma subjetividade propriamente feminina é disto que falo: do modo como as mulheres lidam com a contradição entre subserviência e resistência; da força física e psíquica que arregimentam quando se trata da defesa da família e, em particular, dos(as) filhos(as); da capacidade de cultivar esperança diante de desafios grandiosos; da habilidade para encontrar saídas satisfatórias em situações conflituosas; e, da maestria em acolher o outro, de tornar-se o outro, desenvolvendo, ao mesmo tempo, compaixão e empatia.

Por estas razões percebo que a alteridade historicamente é uma condição muito pouco estimulada nos homens, ao contrário do que ocorre com as mulheres que, desde muito cedo

são instadas a exercitá-la. Há sempre uma mãe, um pai, um(a) irmão(ã), um(a) amigo(a), um(a) filho(a) à espera de ser ou acolhido(a) ou encorajado(a) ou acalmado(a). Tarefas para as quais vamos sendo preparadas e que vão gerando características que auxiliam na formatação daquela subjetividade propriamente feminina aventada anteriormente.

Naturalmente há um aspecto extremamente positivo neste exercício que consiste em colocar-se no lugar do outro, sentir-se o outro, aceitá-lo e acolhê-lo como igual. O que deveria ser encorajado em todas as pessoas independentemente de sexo, gênero, etnia e que tais. Porém, há que se atentar para o fato de que ser o outro não deve significar um declinar-se de si, um descuidar-se de si que, afinal, é o que parece vir ocorrendo com as mulheres.²⁴ E, é este universo feminino - formado por avós, mães, irmãs, tias, professoras -, que aparece em todos os memoriais e entrevistas confirmando o peso das experiências sofridas em sua órbita e sua influência sobre os processos formativos das professoras.

3.6 Mulheres a Caminho das Professoras

A mulher aparece já nas narrativas míticas, e mesmo na bíblia, ligada ao encantamento pelo proibido, associada à curiosidade e - contrariando todo o esforço despendido para sua domesticação -, à ousadia. E foi assim, colocando-se em posição de enfrentamento e insubordinação, que Eva, a primeira mulher, comeu o fruto proibido, aquele da árvore do conhecimento.

Reproduzo aqui uma história que foi contada a Alicia Fernández por uma professora de escola rural já bem idosa e que, segundo a autora, “[...] sabia das consequências de possibilitar que outros abrissem os olhos.” (FERNÁNDEZ, 1994, p.53):

Adão e Eva estavam no Paraíso. Ali não existia a morte nem a necessidade de esconder a nudez. O homem e a mulher podiam comer os frutos de todas as árvores. Mas imperava uma só proibição: de uma árvore não se podia

²⁴. Margareth Rago (2014) traz uma consideração de Smith e Watson (1998) a respeito da autobiografia como um gênero literário masculino por “[...] celebr[ar] a vida coerente e unitária de um indivíduo exemplar [...]” (RAGO, 2014, p. 63-64), sendo portanto, vedado às mulheres pois, “[...] ao contrário da vida dos homens, a das mulheres se caracteriza pela fragmentação, pela interrupção e pela descontinuidade, e que, ao mesmo tempo, elas tendem a se colocar em posições secundárias em relação aos familiares e amigos, o que inviabilizaria o interesse pelas narrativas autobiográficas, centralizadas no próprio eu. Afinal, tendo sido educadas para a maternidade, para serem missionárias, enfermeiras ou professoras, as mulheres foram tacitamente convidadas a se esquecerem de si mesmas, a renunciar ao exame da própria existência ,e, acima de tudo, foram estimuladas a cuidar do outro em primeiro lugar.” (RAGO, 2014, p.64). Esta observação, apesar de referir-se à questão de gênero na literatura autobiográfica, reforça minha percepção de que o sexo feminino, de certo modo, é ensinado a declinar de si mesmo, de suas necessidades e desejos para atender às necessidades e desejos do outro.

comer; era a árvore da ciência, a árvore da sabedoria. Tudo era permitido, menos conhecer. Acontece que, ao lado do conhecimento, havia uma professora. Alguns a viam como uma serpente. A professora ofereceu à mulher o fruto proibido [tentação fundante do desejo de conhecer]; ‘podes conhecer-comer da ciência’; e a mulher aceitou o desafio. Havia saído de uma costela do homem, esse privilegiado primogênito, mas ela podia provar o conhecer antes dele. **Valia a pena tentar, não importavam os riscos, depois de tudo ela tinha menos a perder.** A professora mostrou-ensinou o fruto e a possibilidade de comê-lo. Dizem que ela comia também destes frutos, mas nesses momentos estava ao lado da árvore somente oferecendo e permitindo. Eva pensou: ‘A professora não está comendo na minha frente, não me mostra como ela faz para comer’. Por isso me autoriza a conhecer, me dá a permissão para conhecer. E foi principalmente esta atitude o que lhe despertou a ‘fome de comer e o desejo de conhecer’. Eva gostava dos conflitos e a professora dava permissão, apostava que Eva podia comer. No entanto, a lei a proibia. **Eva tomou o fruto que lhe ofereciam, o levou à boca, o mastigou. Sentiu um sabor novo, agridoce; este fruto não saciava a fome, não dava a sensação de saciedade. Era fresco e prazenteiro, convidava a continuar comendo.** Então a mulher ensinou o homem e Adão aprendeu. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 52. Grifado aqui.)

Todos(as) nós conhecemos essa história desde pequenos(as) e, certamente poucos(as) de nós paramos para pensar nos seus significados. Ao me deparar novamente com ela, nas minhas leituras para a tese, percebi que a ligação entre a mulher e o conhecimento possui elementos que bem poderiam ser nomeados atávicos.

Ao longo da primeira seção deste trabalho passei pelas veredas da história da mulher e da simbolização cultural à qual sua figura foi submetida, particularmente, no Brasil. Neste “passeio”, além da condição de subserviência ao domínio masculino, ficou explicitada sua “natural aptidão” para profissões ligadas ao cuidado com o outro. Mas, também foi lançada luz sobre a engenhosidade de suas estratégias para servir de referência ao espaço da rua mesmo envolta na penumbra da vida privada, evitando assim roubar o protagonismo do homem.

Parece-me, sem dúvida, que tal comportamento esteja efetivamente vinculado à particularidade propriamente humana, mas muito mais explorada pela mulher, de querer desvendar, querer descobrir, querer saber. Característica que, quando associada ao gênero feminino, é ridicularizada e tomada amplamente por bisbilhotice, alcovitice.

Pois bem, minhas reflexões me encaminham a pensar que homens e mulheres têm a mesma propensão à curiosidade, ao desejo de conhecer. No entanto, possivelmente, por sua condição socialmente subalternizada, o sexo feminino tenha sido mais exigido a buscar caminhos de enfrentamento o que lhe demandou uma dose extra de ousadia até porque, para homens ou para mulheres, “[...] é impossível não conhecer: quem não conhece, por não

aprender, morre para a vida humana”. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 53), porém quem primeiro comeu o fruto proibido no relato bíblico foi Eva, ser sedicioso pertencente aos quadros do gênero feminino. De modo que me sinto à vontade para elucubrar a respeito da vanguarda e da ousadia femininas diante do conhecimento, até mesmo porque Adão (acomodado? amedrontado?) foi persuadido a violar a lei Divina pela insistência de Eva, extasiada pelo mistério e decidida a desvendá-lo.

Na versão da idosa a serpente, que convence Eva a conhecer, é transformada em professora. Temos, uma vez mais, a figura feminina relacionada ao pecado e à imperfeição, à sedução e à tentação tanto na imagem da serpente/professora que incita, quanto na de Eva que não se deixa conter pela Lei Divina. E nessa alegoria nos deparamos com nossas personagens principais: a mulher e a professora oscilando entre o recato e a ousadia, a repressão e a libertação, o silêncio e a revelação.

De modo que parto da alegoria, tão somente com a finalidade de caracterizar a íntima relação entre a atividade docente e o conhecimento. Relação que se fortalece ao ser alimentada pelo desejo imemorial de conhecer e ordenar que, como argumento, goza, no senso comum e no universo mítico, de intensidade maior junto ao sexo feminino. Se, de fato, é assim, creio que valha a pena buscar nas histórias de vida das minhas colaboradoras indícios sobre como essa relação afetou ou afeta seus percursos profissionais. Como as mulheres Eugenia, Izabel, Maria Celma e Marlene (trans)formaram-se em professoras? O quê ou quem em suas histórias contribuiu para isso? No magistério por que se tornaram formadoras?

Em suas narrativas, escrita e oral, elas deixam muitas pistas sobre as quais, neste momento, me debruço com a intenção de aceder à composição de suas trajetórias como professoras. Uso aqui o

[...] termo *composição* para designar os processos de *tessitura das lembranças*, permitindo compreender que **só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós**, dentro da cultura vivida, em cada trajetória pessoal e profissional, **o tecido memorialista**, que como uma música, a cada vez que é tocada o é de modo diferente, tanto como a escutamos sempre de outro modo. (ALVES, 2008, p.136. Grifado no original).

Trago Nilda Alves para sublinhar que o *tecido memorialista* fornecido pelas professoras, e com o qual trabalho, soa reverberando os acordes do aporte teórico que sustenta esta investigação e reforça a concepção de que nos construímos identitariamente no interior de uma cultura que nos envolve e nos marca. Porém, essas marcas são únicas para cada um(a) de nós porque dependem de nossas idiossincrasias, por esta razão, reforço: “[...] só é possível

organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós [...] o *tecido memorialista* [...]” (ALVES, 2008, p.136).

Esta é uma ideia que, de certo modo, também está presente em Ricardo Vieira (2008), já citado por mim em momento anterior dos meus escritos quando me ocupo do seu texto sobre “Identidades, histórias de vida e culturas escolares...”, que, ancorado na antropologia e na sociologia, faz referência às metamorfoses que cada sujeito opera em sua identidade ao longo da travessia.

A pessoa nunca é apenas passado. É presente e é projeto [...]. A formação de adultos, a formação de docentes, a formação de formadores, etc, deve colocar a ênfase nessa transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens. Por isso afirmo que aprender significa, sempre, de alguma forma, transformar-se. (VIEIRA, 2008, p. 47).

A percepção da incompletude e da necessidade de vencê-la é emblemática de todo e qualquer processo formativo. Partimos sempre de algum ponto determinado, sabido, porém nem sempre alcançamos o lugar pretendido e, muitas vezes, sequer sabemos aonde queremos chegar. E é esse caminho que, já dizia o poeta “se faz ao caminhar” que a mim interessa especialmente nas histórias de vida das minhas colaboradoras.

Eugenia, por exemplo, parece ter sabido a direção desse caminho desde muito jovem: “[...] eu acho que eu tinha 8 anos, 10 anos e eu falava que ia ser professora de matemática [...]” (Eugenia em entrevista, 11/06/2015). A placa indicativa da sua “estrada” surgiu ainda na infância por meio da admiração nutrida pela Tia professora. O que a fez idealizar e projetar a profissão para si mesma. Ao contrário de suas irmãs e do seu irmão que, vivendo a mesma experiência de parentesco, foram afetados de formas diferentes. As duas irmãs

[...] optaram pela área da saúde, a minha irmã mais velha ela formou como obstetra que não é medicina, lá é o que atende o parto normal e trabalha com isso. [...] Aí a minha outra irmã, ela também foi da área de biológicas e ela estudou num curso que lá se chama tecnologia médica que viria ser algo parecido com biomedicina, para trabalhar em laboratórios, fazer exames laboratoriais, então sempre foi dessa área. Meu irmão nunca gostou de estudar, ele morria de sono de estudar, deixava ele estudando e ele dormia em cima da mesa, mandava pro quarto e ele dormia, e aí ele repetiu um ano e estava no terceiro ano e fez 18 anos, então teve que fazer o serviço militar obrigatório e aí ele foi para a Marinha, ficou 2 anos e quando ele saiu se achava o dono do mundo, falou para a minha mãe que não ia mais estudar, que ele ia trabalhar e minha mãe falou: então tá bom, vai buscar trabalho. E não conseguiu porque lá no Chile se você não tiver o colegial completo você não consegue trabalhar nem para vender numa mercearia da esquina, todo mundo exige que você tenha o colegial completo. Então ele percebeu que não ia conseguir nada e se conseguisse ia ganhar muito pouco e aí ele

resolveu fazer um curso técnico.... fez um curso técnico em mecânica industrial e foi fazer o estágio na Basf de lá em Val Paraíso, do lado de Santiago e felizmente ele se deu muito bem nessa área, que sempre ele gostou, então como foi o melhor estagiário eles contrataram e trabalha lá até hoje... (Eugenia em entrevista, 11/06/2015).

No caso de Eugenia a opção pelo magistério aparece de modo muito claro durante seu depoimento. Para ela, não só o magistério, mas a formação de professores(as) como carreira e identidade profissional sempre estiveram presentes. Quando narra sua vinda para o Brasil, em 1987, para um curso de verão na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que desembocou na sua entrada no mestrado da mesma instituição, afirma:

[...] eu sempre ficava pensando no curso de licenciatura, nas coisas que a gente aprendia, quem dava aula, como se dava aula, aí eu pensava em como eu faria se fosse..., porque eu sempre queria ser professora, então eu falava assim que tem coisas que não sei porque que a gente está aprendendo dessa forma se nós vamos ser professores, não precisaria ser assim. Então isso sempre me chamou atenção, a ideia de trabalhar com formadores de professores e pensando em trabalhar como professora num curso de licenciatura. (Eugenia em entrevista, 11/06/2015).

O relato de Eugenia é *sui generis* porque, para ela, ser professora de matemática parece ter sido mais que uma escolha. Poderia afirmar que é quase uma condição. Em suas memórias a profissão docente é cercada por uma aura de admiração, claramente expressa, quando menciona a tia ou quando relata a luta interna entre a timidez e o desejo de ser professora, que a angustiou desde muito jovem:

Eu acho que os professores que mais me marcaram foi ...mais no ensino médio. Porque eu sempre fui uma pessoa bem retraída, um pouco tímida e talvez por isso eu tive um pouco de medo de ser professora porque eu falava assim: “eu tenho medo de falar na frente dos meus colegas, como é que eu vou dar aula?”. Então eu lembro que quando eu estava mais ou menos... a partir do segundo ano do ensino médio... eu decidi que eu queria ser professora e que não ia ser outra coisa. E aí eu comecei a falar com os meus professores e eu lembro que eu falei com a minha professora de inglês que era muito simpática e extrovertida e ela falava: “você vai receber o seu primeiro salário e você vai se arrepender.” [...] Mas, aí... depois eu caminhava todos os dias com a minha professora de espanhol porque ela ia dar aula em outra escola e eu pegava ônibus nesse sentido, então caminhávamos juntas até um certo ponto... contei para ela e ela falou assim: “nossa, mas vai ser muito bom! O magistério é uma das melhores profissões que existe”. Ela era apaixonada pelo que ela fazia e a aula dela realmente era muito motivadora, tanto que eu assim, apesar de eu gostar muito de matemática eu adoro ler, gosto de poesia porque foi ela que trouxe para a sala de aula e ela falou: “não... você vai gostar”. Eu falei, “mas eu tenho medo porque eu sou tão tímida, não sei falar em público”. E ela falou: “não, não se preocupa você vai ser preparada para isso, você vai aprender e se você realmente gostar você vai saber se você está no lugar certo”. Falei: “então tá bom, eu vou”. Eu acho que foi uma das professoras que mais me

marcou, possivelmente mais que os professores de matemática. Apesar de que eu gostava muito do conteúdo, mas assim proximidade, de conversar, de exemplo acho que ela me marcou muito... (Eugenia em entrevista, 11/06/2015).

Nem mesmo o alerta da professora de inglês sobre os baixos salários da categoria desanimaram Eugenia que, em sua busca, foi encontrando argumentos que a ajudaram a superar o medo da exposição que acompanha a atividade docente, e, o desejo de ser professora de matemática, venceu obstáculos e dúvidas internas, concretizando-se num outro país a milhares de quilômetros de sua terra natal.

Foi assim que, após a oportunidade de fazer um curso de verão na UNICAMP, Eugenia fez ali o mestrado e o doutorado, casou-se com um colega peruano, tornou-se mãe de uma menina e mudou-se para o município de Ilha Solteira, no extremo noroeste do estado de São Paulo, para acompanhar o marido que havia conseguido uma bolsa de recém-doutor na Universidade Estadual Paulista (UNESP), quando um anúncio no quadro de avisos da instituição chamou sua atenção:

Nós chegamos em junho. Em agosto o meu marido estava saindo do prédio da física pela parte de trás e tem um quadro de avisos e estava escrito no papel assim, rasgado, um pedaço de papel que falava assim: concurso para professor de matemática na UFMS em Três Lagoas. E um telefone, alguma coisa assim, aí ele chegou com isso e falou: “Eugenia vai ter concurso lá em Três Lagoas” e era para professor efetivo, falei: “nossa, essa é a minha vaga!” Porque lá (UNESP) só tinha engenharia elétrica e se eu fizesse concurso eu seria professora de engenharia e eu não queria ser, porque quando eu fiz doutorado em engenharia conheci alunos da graduação e do mestrado e, embora eu tenha feito amigos e tudo, eu vi que era diferente. É diferente trabalhar com eles, então eu não queria ser professora da engenharia e lá (UFMS) era para licenciatura em matemática, falei: “ah não, essa vaga é minha!” Aí larguei o doutorado de novo e comecei a me preparar para fazer esse concurso. Passei em 1º lugar. (Eugenia em entrevista, 11/06/2015).

Como todo início, o de Eugenia como professora de licenciatura, foi perpassado por contratempos e tropeços que lhe trouxeram aprendizagens importantes. Afinal, até ali - à exceção de uma rápida experiência de 2 anos como professora numa escola particular ainda no Chile -, havia sido estudante. No Brasil de 1987 a 1999, ano de seu ingresso na UFMS, havia se dedicado aos estudos no mestrado e no doutorado, naquele momento ainda não concluído. O que ajuda a explicar porque, mesmo como professora num curso de licenciatura em matemática, insistiu em trabalhar com o objeto de sua pesquisa do doutoramento:

[...] eu me arrependo às vezes de ter ido fazer o doutorado em engenharia mecânica, mas pela questão de bolsa... de me manter no Brasil ,eu não tinha outra alternativa na época. Talvez se o doutorado tivesse sido feito na

matemática aplicada com aquele professor teria sido menos sofrido, porque eu teria que ter feito menos matérias, teria me concentrado mais dentro daquilo que eu já conhecia. Então, durante o doutorado inclusive eu fiz uma disciplina de graduação na engenharia mecânica porque eu não sabia a mecânica dos fluídos. Eu não conhecia. Então... nesse sentido eu tava buscando. Eu... quero aplicações. Eu quero uma coisa mais palpável, digamos assim e... quando eu comecei a trabalhar na licenciatura... Bom! Chegava na universidade, vamos fazer o projeto de pesquisa, o meu projeto de pesquisa foi baseado no que eu tava fazendo no doutorado, eu pedi... na época a gente pedia papel... disquete... essas coisas assim. Pedi uma bolsa de iniciação científica e eu ia trabalhar com dois colegas. Não ganhei o papel, não ganhei o disquete e nem ganhei bolsa de iniciação científica, embora o projeto tivesse bem avaliado e tal, mas não me deram nada e como eu tava começando a pontuação pra iniciação científica ficou lá embaixo. Eu não era doutora... ainda, então eu fiquei meio frustrada, aí eu falei assim: “Não. Eu vou pegar parte desse trabalho e eu vou oferecer pra um aluno de TCC”. Então tinha um aluno de quarto ano que queria e que se interessou depois que eu dei uma palestra sobre isso e ele quis fazer o TCC com isso, só que ele não conseguiu fazer porque é muito especializado. Então assim na formação da licenciatura eles veem equações diferenciais ordinárias no último semestre e eu tinha trabalhado com equações diferenciais parciais aplicadas, então ele não sabia absolutamente nada. Eu dei leituras, ensinei inclusive diretamente algumas coisas, mas ele conseguiu fazer só uma parte e pra poder fechar eu tive que ajudar ele a fechar porque ele não conseguia fazer... aí eu parei para pensar e falei assim: “eu sempre fiz o que eu queria, mas hoje eu vou parar para pensar no que eu”.... não apenas assim: “eu gosto disso e vou trabalhar naquilo”... porque eu vou ficar trabalhando sozinha o resto da vida. Então eu vou parar para pensar assim: “o que que eu quero fazer? Eu quero ser professora num curso de licenciatura, então eu vou ter que buscar alguma coisa para trabalhar que eu possa trabalhar com os alunos da licenciatura porque é isso que me trouxe até aqui”. Então eu deixei isso completamente, não trabalhei mais com aquilo e comecei a fazer outras coisas. Então eu fiz um pouco de matemática pura mais básica pra que os alunos possam fazer e aí eu comecei a ver as dificuldades que os próprios alunos têm. Então eu comecei a trabalhar com ensino de matemática nos moldes que hoje o PROFMAT tá propondo. Então é você revisar conteúdos de matemática de um jeito formal, de um jeito rigoroso, mas ao mesmo tempo ver como você pode introduzir aquilo que você tá estudando de maneira formal, de maneira rigorosa para te ajudar no ensino básico, ou seja, fundamental ou médio é... pra melhorar seja através de um projeto, seja através de um material didático, de alguma sequência didática diferenciada, de alguma forma assim. Então, eu tenho feito pequenos projetos dessa forma com os alunos pensando em completar a formação teórica deles, mas ao mesmo tempo preparar eles para trabalhar na sala de aula e poder propor projetos na escola e pra os alunos deles. Então, são pequenos projetos ainda não consegui juntar isso tudo em num único projeto grande de pesquisa cadastrado na PROPP, não consegui ainda... (Eugenia em entrevista, 11/06/2015).

Em sua trajetória profissional podemos dizer que Eugenia contou com a surpresa do curso de verão aqui no Brasil. O que nem de longe estava em seus planos. Mas, devemos reconhecer que a decisão sobre seguir a carreira docente havia sido definida ainda nos verdes anos de sua adolescência. Eugenia estava atenta às “placas” indicativas do caminho!

Já no caso de Marlene, apesar de ter se convencido de que ser professora era sua vocação, quando questionada sobre experiências (trans)formadoras na constituição de sua identidade profissional deu-se conta de que não é exatamente assim:

Não posso negar que até hoje orgulhosamente me escapa (e não raras vezes) a frase ‘Nasci para ser professora!’”. Sua primeira pergunta²⁵ veio, no entanto, desestabilizar essa ‘verdade’ – a das identidades fixas – que eu, na contramão do que dizem os teóricos, sobretudo Stuart Hall, venho alimentando e repetindo. Conforme lhe disse em outras oportunidades, antes de enveredar por um curso de licenciatura, eu queria ser juíza ou promotora. Meu **desejo** era esse. Ao iniciar o curso de Letras, porque realizar o desejo era inviável à época, descobri que fizera a **escolha** certa. Estava já ali uma primeira experiência transformadora, porque me propiciaria investir tempo, dedicação e esmero naquela que viria a ser minha adorável profissão. Alguns meses antes de concluir o curso, viria o primeiro concurso público e, já no segundo mês do ano seguinte, a posse como professora de ensino fundamental (à época, de 5ª a 8ª série) e médio, que me mostraria o quão acertada havia sido minha **decisão**. No segundo semestre do mesmo ano, outra oportunidade se me apresentaria: um processo seletivo para a primeira turma de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, na mesma instituição em que me graduara. Aprovada na seleção, lá estava eu fazendo mestrado. Outra escolha que, três anos e meio depois do meu ingresso profissional no ensino fundamental, viria a concorrer para grandes transformações em todos os âmbitos da minha vida e, por extensão, na carreira: em agosto de 1982, aprovada em processo seletivo, eu vim para a UFMS, Câmpus de Três Lagoas, onde permaneci, em atividade, até 19 de março de 2009, investindo o que ia aprendendo, ao longo dos anos de atuação, na formação de professores e outros profissionais; em 1988, retomei o Mestrado e, em março de 1995, concluiria o Doutorado; em 2003, por meio de concurso público, tornei-me professora Titular; em 2009, a aposentadoria. (Marlene em consulta por e-mail em 17 de abril de 2016. Grifado no original)

Marlene destaca que, diante da impossibilidade de se cumprir seu desejo de seguir a carreira jurídica, sua escolha pela licenciatura mostrou-se acertada já no início do curso de Letras, confirmando-se com o exercício docente ,nos ensinos fundamental e médio, logo após a formatura. Já a passagem para o ensino superior contou com uma força externa. Nossa personagem ingressou na primeira turma do mestrado em linguística do Câmpus de Assis da UNESP porque, formada em 1978 com habilitação em inglês, havia voltado no ano seguinte para concluir a segunda habilitação, em alemão. Ano em que foi aberta a seleção para a primeira turma do mestrado para o qual foi estimulada, pelos professores, a concorrer. Sem integralizar os créditos foi para São Paulo visitar a mãe e o irmão e aproveitar para se curar de uma decepção amorosa, após a qual decidiu não mais ficar em Assis:

²⁵. Você viveu experiências que podem ser consideradas transformadoras no seu processo de constituição da identidade de professora?

Eu quero ir embora... eu vou embora pra África do Sul, porque eu vi... vi um anúncio, porque meu irmão era assinante de jornal, e eu vi lá: ‘África do Sul contrata professores de português’. E eu falei: ‘Vou pra África do Sul’. Ele falou: ‘Não, não precisa eu tenho outro aqui. Tem um em Mato Grosso do Sul. É longe esse!’. Esse anúncio eu tenho guardado. E aí o meu irmão datilografou um currículo, mandou lá de São Paulo. O currículo foi aceito, eles entraram em contato imediatamente. (Marlene em entrevista em 21/05/2015).

Talvez, se não houvesse sofrido a decepção amorosa, Marlene tivesse permanecido na educação básica ou quem poderá saber o que teria ocorrido?! A vontade de vencer a “dor de amor” animou-a a enfrentar a distância e o desconhecido, vindo parar na “[...] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, era já... era 1982. Era julho de 1982!” (Marlene em entrevista em 21/05/2015):

[...] eu fiz a prova pra Aquidauana que era 40 horas. Falei: ‘Já que vou embora, 40 horas, mas o Dercir foi da banca em Aquidauana e em Aquidauana era literatura... era o Dr. Orlando, o Dercir e um professor de sobrenome estrangeiro. Eu não me lembro exatamente o primeiro nome dele. E eu fiquei em segundo lugar, mas aí a banca o Orlando e o Dercir eram daqui.... Porque na entrevista eles viram o meu pendor para os estudos linguísticos e aí viram que eu fazia mestrado em linguística... Naquela época ninguém fazia mestrado... (intervenção da entrevistadora). Não, não... você tem que se inscrever é pra Três Lagoas. E aí, na semana seguinte, eu voltei e fiz prova pra Três Lagoas. Era prova, entrevista, análise de currículo e fui selecionada e vim parar aqui. (Marlene em entrevista em 21/05/2015).

Assim, trinta e quatro anos depois de sua estreia como professora de licenciatura, Marlene conclui:

Em suma: escolhi ser professora, mas, mesmo sendo tão feliz com meus menininhos e meninhas, a decisão de prestar concurso para o ensino superior e de investir em capacitação terá deslocado o lado maternal, afetivo, de ensinar para um viés mais profissional (talvez não tão positivo como eu pensava, embora muitos alunos e alunas dos cursos superiores em que atuei ainda me chamassem de “Mãelene”) e “carreirista”. Só hoje pude fazer tal leitura. (Marlene em consulta por e-mail em 17 de abril de 2016).

Nesta retomada de sua trajetória Marlene “descobriu” que sua entrada na carreira do magistério superior, ainda que provocada por causa alheia à profissão, a encaminhou numa direção “[...] mais profissional [...] e ‘carreirista’”. “Leitura” que somente agora foi possível a ela fazer. Afinal essa direção não se mostrou tão positiva quanto acreditou em outro momento, confirmando o valor e a pertinência da narrativa das histórias de vida como

expediente que nos auxilia a perceber e compreender fatos e situações para os quais não estávamos atentos(as) ou propensos(as) a considerar²⁶.

As narrativas de Eugenia e de Marlene indicam dois caminhos bastante diferentes para chegar ao mesmo lugar: o lugar de professora.

Eugenia, de certo modo, sentiu-se professora desde muito cedo, observou, perguntou, estudou e foi sendo guiada por sua decisão (ou necessidade?) de se tornar professora. Ao cruzar seu caminho, uma vez mais, com o da professora que havia sido sua orientadora na graduação, Eugenia iniciou o desenho da carreira de professora formadora:

[...] era agosto ou setembro por aí e a minha orientadora com a qual eu tinha uma ligação muito forte ela me chamou e eu fui conversar com ela e ela me disse que tinha um colega dela que foi meu professor também, que estava na UNICAMP fazendo doutorado e que ele escreveu para ela dizendo que tinha oportunidade de bolsas para o verão para alunos de graduação. Professores ou não, mas formados em matemática que quisessem fazer o curso de verão [...] aí, se você fosse bem no curso de verão, você poderia ganhar uma bolsa para fazer o mestrado logo em seguida. Aí eu fiquei assim... porque eu não tinha pensado nessa possibilidade. Primeiro eu não tinha pensado nessa possibilidade porque no Chile a educação é paga. Então como eu morava no interior, eu trabalhava e então eu já pagava as minhas contas, digamos assim, estava independente dos meus pais. Se eu decidisse fazer mestrado eu teria que ir para a capital, largar meu emprego e só estudar porque eu não teria como fazer mestrado em matemática e trabalhar. Eu teria que voltar a pedir dinheiro para o meu pai, que é uma coisa que eu não queria. Então, por isso, eu nem tinha pensado na possibilidade de fazer mestrado. Quando ela me chamou eu vi essa possibilidade e falei: “ah eu vou encarar, porque eu vou receber a bolsa pelo verão e vou ter a chance de ver se é aquilo que eu vou querer fazer ou não. E se eu passar, eu vou decidir se vou querer fazer o mestrado, se não quero fazer, se me acostumei ou não me acostumei...” E eu decidi fazer, encarar essa! (Eugenia em entrevista, 11/06/2015).

Podemos dizer que Eugenia foi agraciada com oportunidades e situações para as quais estava receptiva e que, ao abraçá-las, sua caminhada tornou-se mais estruturada. Já na narrativa de Marlene não é possível ignorar o cuidado, a atenção e o tom de respeito que despontam em sua voz e em sua escrita quando se refere às(aos) seus(as) professoras(es), e, tampouco, se pode minimizar as memórias que delas(es) guarda tão ricas de detalhes com nomes, sobrenomes, disciplinas ministradas e, muitas vezes, com características físicas e psicológicas. Filha de lavradores, minha trajetória escolar iniciou-se em 1963, na Escola Mista da Fazenda Santo Antônio, município de Maracá-SP, sob o doce comando da primeira professora: Maria Dulce Cunha Ribeiro.

²⁶. Quero destacar que a reflexão de Marlene corrobora o dizer de Zeila Demartini: “O ato de escrever, mesmo que mecanicamente, implica geralmente em pensar sobre o que se escreve. Mas é a reflexão mais detida que imprime à autobiografia sobre a vida (diários, correspondências, etc.), assim como a outras formas de registros, a possibilidade de transformar o sujeito que escreve – que o leva, como afirma Gaston Pineau (2006), a desconstruir a vida para reconstruí-la, atribuindo-lhe novos sentidos”. (DEMARTINI, 2008, p.46)

Em sala multisseriada (agora com o rigor de Aidê Garcia Castro; depois com o abnegado esforço de Nilce de Almeida Testa, de Angélica Pollettini e Dona Cidinha), concluí, em 1966, o então curso primário, para, em 1967, após o exigido "exame de admissão", ingressar no "ginásio", no Instituto de Educação Dr. Clybas Pinto Ferraz, em Assis-SP, onde permaneci até terminar o "colegial", em 1973. (Marlene em memorial).

É, de fato, admirável sua capacidade para se lembrar de um número tão significativo de professoras(es) que participaram de sua escolarização. Inicia pelo anúncio, reproduzido acima, de suas cinco primeiras professoras, segue elencando inúmeros(as) outros(as) nas narrativas, encerrando com aqueles(as) responsáveis pela última etapa de sua vida de estudante:

Para o Doutorado, tive de cursar poucas disciplinas, das quais duas merecem destaque: Psicanálise e Linguagem, ministrada pela Professora Samira Chalhub, e Linguística Contrastiva, pelo Professor John Robert Schmitz, uma vez que foram extremamente produtivas para a elaboração de minha tese: a primeira, para o plano do conteúdo, particularmente do capítulo sobre *Angústia*; a segunda, para a metodologia de análise. Também contribuíram – e muito! – disciplinas ou cursos ministrados por Ataliba Teixeira de Castilho e Ingedore Grunfeld Villaça Koch, cujos ensinamentos ecoaram durante todo o meu percurso como professora no ensino superior e que ancoram a maioria das análises que consegui, até hoje, transformar em publicações.

Apesar de Marlene afirmar que se descobriu professora apenas após já estar cursando a licenciatura em Letras é possível que a admiração pelos(as) professores(as), presente em suas memórias, seja o indício de um pendor latente para o exercício da docência. Pode-se também cogitar que Marlene tenha recebido um “empurrãozinho do acaso” para construir carreira no ensino superior, quando partiu de Assis, para definitivamente transformar-se na professora que foi formadora por 27 anos.

Faço essas duas observações porque durante a entrevista autobiográfica Marlene, por diversas vezes, parou, pensou, pareceu refletir sobre o significado do conteúdo narrado revisando-o internamente, confirmando a observação de Rago (2014, p.56): “Diz Starobinski que uma autobiografia supõe uma ruptura subjetiva, um deslocamento do eu atual em relação ao eu passado, uma transformação interior radical que justifique esse tipo de escrita”.

Ainda que os relatos autobiográficos contidos neste trabalho tenham sido originados por um convite e não por iniciativa das professoras, creio que o mecanismo disruptivo anunciado por Starobinski tenha sido mantido e processado por elas, porque uma autobiografia:

Não é, [...], apenas uma descrição objetiva dos fatos sucedidos na vida do indivíduo que narra as suas experiências, o que nos daria uma história e não um texto autobiográfico propriamente dito. Nem se espera que a partir do

relato autobiográfico se obtenha uma reconstituição exata do que se passou. [...] Aqui, ‘trata-se de traçar a gênese da situação atual, os antecedentes do momento a partir do qual se sustenta o ‘discurso’ presente. A cadeia de episódios vividos traça um caminho, uma via (às vezes, sinuosa) que leva ao estado atual do conhecimento recapitulativo’ (Starobinski, 1970, p.261). (RAGO, 2014, p.57)

Espero que essa busca pelos antecedentes que sustentam o “discurso presente”, contida na narrativa autobiográfica, tenha ajudado Marlene e as outras colaboradoras a repensar algumas certezas consolidadas pela “descrição objetiva dos fatos” à qual estamos habituados(as).

Izabel, por exemplo, construiu um relato bastante objetivo e encadeado no memorial. Contou ter “passado” por sete escolas, dois estados e três municípios para cumprir a etapa da educação básica:

No ano seguinte, lá fui eu para minha última escola. Nos mudamos para a cidade de Santos e a troca era inevitável. Apesar de representar mais uma em meio às 7 de que já falei, foi um período muito tranquilo e também feliz. Havia uma amizade muito grande entre os colegas e também com os professores. Em relação à questão pedagógica foi também um momento muito rico e cheio de possíveis “transgressões”. O silêncio exigido sobre política e sociedade, desde sempre em minha vida escolar, aos poucos meio que se dissipava e o espírito crítico era cada vez instigado por aqueles mestres que pretendiam formar cidadãos que não permitissem mais uma ditadura como a que estava implantada no país. Porém, éramos vítimas do maior desfalque da época em relação à educação em nível médio. As formações parciais, propostas pelo regime militar, meio que separaram os que prosseguiriam seus estudos em nível superior e os que parariam por ali. Sem perceber esse nó, eu escolhi fazer um colegial voltado para a área de humanas. (Izabel em memorial)

Seguindo o mesmo estilo de escrita continua sua “descrição” do caminho que a conduziu à graduação em Pedagogia:

Como os golpes na educação têm sido intensos ao longo do tempo, aquela que parecia uma formação nem tão boa, me possibilitou que 10 anos mais tarde, já casada, residindo na cidade de Araraquara/SP, com uma filha e grávida de outra, conseguisse ingressar no ensino superior em uma universidade pública. Interessante dizer que em 1982, quando concluí o colegial, se fosse questionada sobre o desejo de me tornar professora, responderia que não. Apesar de sempre indicar Pedagogia como o curso a ser realizado, não tinha intenção de seguir a docência, mas sim de trabalhar com pessoas surdas. Em 1992, após trabalhar como secretária em uma instituição que prestava atendimento a instituições de pessoas deficientes, me interessei ainda mais pelo curso de Pedagogia, que na Unesp de Araraquara tinha como uma de suas habilitações, Deficiência Mental (era essa a terminologia). Assim, comecei minha graduação em Pedagogia em 1993.

Porém, na entrevista Izabel, aos poucos, se mostra mais à vontade evocando lembranças que sequer haviam sido mencionadas no memorial, como sua experiência no seminário religioso para formação de quadros para a Igreja Batista:

[...] não é que eu parei de estudar. Eu estudei, mas fui fazer um seminário... quando eu terminei o ensino médio já optei por isso, antes de concluir já tava até acertado o lugar pra onde eu iria. Era em Arujá uma cidade próxima ali, entre São José dos Campos e São Paulo, e fiquei lá... foram 3 anos o curso. Estudei nesses 3 anos e também desenvolvi atividades com crianças... atividades de ensino, eu sempre desenvolvi porque, embora seja na igreja né, você se envolve com aquilo. Tive aulas muito boas também! Até daria pra ter colocado no memorial. Professoras muito boas que mostraram coisas que hoje ainda não fazem na educação infantil, mas que elas já mostravam como alternativas pra fazer na igreja só que... era ensino. Muito melhor do que muitas vezes a gente tem hoje nas escolas, né. Aí foram esses 3 anos, nesse tempo eu conheci meu marido, a pessoa que hoje é meu marido né. Quando eu terminei a gente já casou e fui morar em Bauru e fui ser dona de casa. Porque né... vamos curtir o casamento e tal, porque não queríamos ter filhos logo... coisas assim, então a gente ficou um tempo casado sem filhos, mas eu até estudei de novo. Tentei fazer direito, porque ele já tinha feito, pra animá-lo fui fazer. Gostei, mas parei. Fiz só um semestre. E...sempre fiquei, vou fazer direito, vou fazer direito e nunca voltei. Mas, aí a minha filha nasceu, a mais velha. Aí nós nos mudamos... quando eu casei nós fomos morar em Bauru porque ele morava lá. Nós nos mudamos para Araraquara porque ele trabalhava no Banco do Brasil e o irmão dele tava morando em Araraquara, pediu transferência... sabe quando você cansa? Ah! Ele tá morando lá, dá pra ir? Então vamos! Aí fomos pra Araraquara. Enquanto estava em Araraquara eu comecei... Ah, a beatriz era pequena ainda, ela tinha uns 2 anos mas eu tive a oportunidade de trabalhar com uma... é uma agência internacional que eu não sei se ainda hoje existe, mas acredito que sim. Eles oferecem auxílio a instituições brasileiras. Na verdade, na época eles queriam trabalhar com portadores de hanseníase e não conseguiam encontrar quem quisesse ajuda porque as pessoas não queriam se apresentar sabe. Até encontrar uma pessoa... ah, mas você quer receber ajuda? Ah não, não, não quero, não quero falar sobre isso... Então eram poucas pessoas e como eles tinham muita verba pra fazer isso, eles começaram a trabalhar com instituições de portadores de necessidades especiais então APAE, na época não era APAE, chamava SORRI, SORRI BRASIL que em Bauru tem SORRI BAURU, mas é... são empresas diferentes, teve uma briga lá e separou. Então a SORRI BRASIL é a mesma coisa da SORRI BAURU. Ela atende sejam necessidades físicas ou intelectuais, mas é ensinando um ofício, inserindo no mercado de trabalho, ajudando de alguma forma... na formação. Acompanha na escola, coisas assim... (Izabel em entrevista em 08/06/2015).

Neste e em outros trechos da entrevista Izabel fala da vivência religiosa, do trabalho com crianças e com pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental. Essas experiências foram importantes para a escolha da graduação em Pedagogia que, admite, era uma opção já na época do ensino médio, mas para manter sua posição de rebelde diante da cunhada decidiu não cursar o magistério. Se bem que pensava na Pedagogia como

possibilidade de trabalhar com pessoas surdas, não exatamente para ser professora. Izabel tinha uma amiga que:

[...] precisava de alguém pra auxiliá-la. Ela era terapeuta ocupacional. Então eu fui trabalhar com ela e, aí, retomei aquela coisa da Pedagogia. Porque a gente tinha muitos atendimentos, tinha uma instituição assim bem triste... que eram uns meninos órfãos, todos com deficiência. Algumas gravíssimas... por espancamento e coisas assim.... E eram muitos meninos sabe, eram mais de cem. Então tinha que trabalhar diretamente com eles, aí tinha os padrinhos americanos... tinha que escrever a carta pra eles então eu trabalhava ali com eles. E mesmo na SORRI a gente ia pra Ribeirão Preto, trabalhava com o pessoal de Ribeirão Preto, atendia os meninos... aí eu falei: “Bom eu quero fazer Pedagogia”, porque em Araraquara na UNESP tinha essa habilitação em deficiência mental. Aí eu falei: “Ah é isso aí...” [...] mas, aí chegando lá... não fiz essa habilitação [...] Optei pela gestão. [...] Um pouco por pressão do meu marido e um pouco porque me envolvi na área de gestão e política né. Me envolvi com a pesquisa [...] durante a graduação a minha orientadora de TCC e depois do mestrado foi a mesma, né. Ela é dessa área então acho que fui me envolvendo... Aconteceu... (Izabel em entrevista em 08/06/2015).

Assim, Izabel atuou como professora eventual, como coordenadora pedagógica da educação básica e depois como coordenadora do curso Pedagogia na Universidade Paulista (UNIP) de onde saiu para assumir a vaga do concurso para professora do curso de Pedagogia do Câmpus de Três Lagoas da UFMS. Do sonho de trabalhar com pessoas surdas Izabel foi sendo conduzida, por diversas situações objetivas, ao cenário da formação de professores(as). Campo ao qual tem se dedicado desde o ano de 2011, num trajeto que, pelo seu relato, foi mais incidental do que propriamente planejado culminando na coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID).

Nossa última personagem, Maria Celma afirma: “Foram meus pais que me inspiraram a estudar, a escrever e a ser professora” (Maria Celma em memorial). Mas, em suas lembranças, esse aguçamento do desejo de conhecer, além de provocado pelos pais aparece também no encantamento que a assolou quando teve contato com a biblioteca da escola:

Meu pai foi fazer o nosso Registro de nascimento, em outra cidade, no Paraná, para que entrássemos na escola. Até então eu e a Sandrinha não havíamos sido registradas, pois em Teodoro não se fazia e também era preciso pagar para tal. Estudei na Escola Estadual Primeiro e Segundo Grau (sic) “Salvador Moreno Munhoz”, por cerca de doze anos. Do primeiro ano ao quarto Magistério. Havia uma biblioteca que me encantava e nos horários de intervalo eu lia o que fosse possível. [...] A biblioteca na escola era aberta

para as crianças, os adolescentes e jovens. E foi nesse lugar que também aprendi a gostar de ler²⁷. (Maria Celma em memorial).

Embora a frase: “ler é viajar sem sair do lugar”, tenha virado jargão, a experiência de Maria Celma com a leitura como veículo pelas trilhas do mundo e do conhecimento não pode ser menosprezada. É bem verdade que suas viagens tiveram início com as histórias contadas pelos pais e partilhadas pela família:

[...] em meio às adversidades, não faltavam histórias que nos eram contadas, por minha mãe e, principalmente, por meu pai no dia de domingo em que todos nós nos deitávamos na cama, junto com eles, os sete filhos, enquanto ainda éramos pequenos, e nos transportávamos para outro mundo, contado por meus velhinhos. As histórias mais lindas nos eram narradas. Meu pai recriava as histórias de um modo tão real que o Amarelo e a Fia sempre choravam... se emocionavam. Todos nós, mas os dois em especial. Existiam histórias dos cachorros Ronque Ferro, Ventania e Trovador. Histórias da bela e da fera que não era a bela dos contos de fada, mas outra recriada com mais vida, recontada pela voz de meu pai que narrava os acontecimentos e ia dando vida a cada cena, nos fazendo ficar num cantinho do enredo tentando descobrir a nova trama. Mais tarde fui descobrir que estas histórias eram retiradas da Literatura de Cordel, dos livros que meu pai lia no Ceará e que recontou para nós. Sempre onde vou, e que tenha Literatura de Cordel, dou um jeito de comprar, pois me faz lembrar a infância. (Maria Celma em memorial).

Desse tempo até a entrada na universidade, Maria Celma viveu inúmeras experiências escolares, dentre elas algumas deixaram marcas dolorosas na criança sensível já castigada por condições socioeconômicas desfavoráveis:

Desde criança nunca achei justo que poucos tivessem muito e milhões não tivessem nada ou quase nada. Na escola, observava o quanto algumas professoras tratavam de forma desigual as crianças e adolescentes. Ser pobre parecia para alguns professores doença contagiosa, que era preciso se distanciar. Lembro-me claramente da “Dona M.” na 4ª. série, professora na época, e diretora de escola até hoje, e do quanto ela nos tratava mal. Como, descaradamente, priorizava quem tinha dinheiro e discriminava o negro e o pobre. A M. fez um desserviço na vida de muitas crianças. Minha irmã, Sandrinha, tem traumas até o tempo presente pelo modo como fora tratada por ela. Precisava reprovar algum aluno e, então, a Sandrinha foi escolhida. Não é preciso muito esforço para saber por quais motivos. A violência física e simbólica eram práticas comuns dessa professora e de muitos outros. Lembro-me bem da arrogância de Seu A., do quanto tratava mal aos alunos e também o quanto era tirano como diretor da Escola em que estudei doze anos. Ditador. Desconhecia o que era a democracia. (Maria Celma em memorial).

²⁷. Há muitos anos (mais de uma década) estive com Sandrinha, irmã de Maria Celma, e, apesar de lembrar-me muito pouco daquele encontro, nunca me esqueci do que me contou sobre Maria Celma: “Ela leu todos os livros da biblioteca da escola antes mesmo de terminar a 5ª série. Enquanto todos brincávamos no recreio, ela lia”.

Maria Celma relembra ainda outra situação escolar que a afetou de modo definitivo:

Nunca esquecerei um dia em que dona Elizabeth, professora de Português e esposa de Seu Ademar - acho que na Oitava série -, solicitou que fizéssemos uma redação em grupo. Esses trabalhos sempre acabavam sobrando para quem gostava de escrever. O que era o meu caso. Lembro-me que fiz um conto de fadas e quando da leitura, a professora, com tom enfático e autoritário, nos disse que havia pedido para que a redação fosse confeccionada e não copiada. Então, quase sempre me calava diante da arrogância e da arbitrariedade dos professores, mas neste momento não pude silenciar: perguntei a ela se entendia que fôssemos incapazes de ter construído aquele texto. Este acontecimento foi uma lição para mim, pois eu sabia ter feito o texto e, então, ele estava tão bom que era impossível acreditar que fôssemos nós os autores... Não me desanimou a sua descrença, ao contrário, fez com que eu percebesse do que eu poderia ser capaz. (Maria Celma em memorial)

Assim, o que teria sido uma situação ruim acabou por afetá-la positiva e definitivamente, incorporando-se ao rol das experiências basilares da construção de sua subjetividade. Confirmando o poder que as palavras exercem sobre a constituição da pessoa que vamos nos tornando por meio da reflexão que nos proporcionam:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002, p.21).

Embora, à primeira vista, o magistério não tenha sido uma escolha, mas “[...] uma saída para os filhos dos pobres [dentre os quais se incluía] que não podiam terminar o 2º grau e ir fazer faculdade em Presidente Prudente - SP”, Maria Celma que, “[...] na década de 1980, praticamente desconhecia o que era Universidade pública e pensava que só faríamos universidade se tivéssemos dinheiro para pagar” (Maria Celma em memorial), teve por intermédio de um cunhado o primeiro contato com a universidade pública e gratuita. Prestou o vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e:

Então, quando soube pela rádio FM Maringá que havia passado no vestibular, não pensei duas vezes e fui comemorar na casa de minha irmã, Célia. Lembro que a Sandrinha me perguntou: “E agora Celminha, o que você vai fazer da vida?” Eu respondi: “Depois eu não sei, mas agora eu vou tomar um vinhozinho e comemorar. No depois a gente depois dá um jeito”. Quando cheguei a Maringá e fui fazer a minha matrícula, soube que havia

passado em quarto lugar. Quando da matrícula e, antes disso, da saída de Teodoro Sampaio-SP, **eu tinha a certeza de que não mais voltaria e que a sorte estava lançada.** [...]. (Maria Celma em memorial. Grifado aqui.)

A partir daí teve início, efetivamente, sua caminhada em direção à professora formadora na qual se tornaria após haver acalentado inúmeros sonhos e vivido um sem número de privações e decepções como a experimentada na sua primeira incursão pelas veredas do magistério:

Aos quatorze anos comecei a trabalhar na Creche, como monitora, cuidando de cerca de vinte a quarenta crianças por dia. Neste lugar permaneci por quatro anos, até os dezoito quando conclui o Magistério e passei no vestibular. Ganhava meio salário mínimo para trabalhar oito horas por dia e, ao final, tive apenas três meses de registro na carteira de trabalho. Isto porque a creche se chamava “Centro Social Nossa Senhora Aparecida” e era gerenciada pelo padre da paróquia. (Maria Celma em memorial)

A decepção não foi propriamente com a atividade, mas com a burla do empregador. Que poderíamos, muito estreita e livremente, até interpretar como representativa do despreço social do qual goza o magistério. Ainda que naquele momento Maria Celma não fosse professora, mas como cuidadora de crianças numa creche sem dúvida era esse o *status* conferido a ela por pais, mães e pela sociedade em geral. Contudo, nossa personagem não desanimou e nos conta:

Quando fui fazer a minha matrícula na UEM, **tive a certeza de que agarraria com as mãos este sonho.** E foi o que fiz, por mais difícil que tenha sido. Afinal, ser pobre neste país dos fins dos anos 1980 e início de 1990, em pleno governo de Collor de Mello, com o aumento desenfreado da inflação, e mesmo no tempo presente, não era (e não é) tarefa fácil. Naquele tempo, **contávamos nos dedos quantos de nós chegaríamos à universidade pública. Eu fui uma delas, muito pela teimosia e pela vontade de escrever e de ensinar outras histórias.** Desde pequena escrevia algumas coisas e no que eu escrevia sempre constava a indignação. Aos catorze anos escrevi um poema para concorrer ao Festival de Música e Poesia - FEMUP, organizado pelo VIVARTE, um grupo de teatro e de outras atividades culturais do qual eu participava, e que muito influenciou na minha formação. Acho que não obtive nenhuma classificação, mas lembro do texto que era assim:

“Uma lágrima que cai...
Sai rolando
naquela face sofrida,
marcada e trilhada
pelos caminhos da vida

Um leve olhar é voltado
para o manto desdobrado
das verdes campinas a volta.

Volta-se novamente e olha e começa a lembrar

Diz baixinho só pra si:
nestes campos brinquei, corri e cai
Aprendi a levantar.

Meu pai plantava algodão,
Arroz, café e feijão
não era preciso comprar...

Nosso pão de cada dia...
destas terras eu sei que saia
pelas mãos de meu pai a roçar....

Tudo me vem na lembrança,
dos tempos que longe vai...

Me recordo com saudades,
da brincadeira de roda
do pega-pega e da prosa
da molecada vadia.

Televisão não havia
para iludir nossas mentes.
Contar histórias se ouvia,
da velha Nhá Maria
que sorria alegremente,
ao contar tantas proezas
da vida de nossa gente.

Viver era lindo, bonito....
O amor era quase infinito...
Entre nossa humilde família

Até que em uma tarde de inverno
Quando o vento soava mais forte
Um terremoto de repente se formou
E deu-se um grito de dor!!

Puseram-nos para fora
de nosso pequeno mundo
De nosso paraíso.

Motivo?

Talvez o desconhecimento do amor
no coração daquele certo senhor....
Senhor de terras e montes...
Senhor com poder nas mãos.

Partimos rumo a cidade,
No peito uma leve saudade
Que já doendo batia
Nas mãos o que podia levar

E uma moringa na cabeça
Para a sede saciar.

Ao chegar ao nosso destino
Aí veio o sofrimento,
foram tempos de muita dor...

Mas com o vínculo que nos unia
Conseguimos sobreviver
Este vínculo era o amor...

Hoje, só o que nos resta
são as lembranças contidas
de um passado tão distante

Mas, que por alguns instantes
torna a vida menos sofrida
torna a vida menos doída”.

O enfrentamento cotidiano das adversidades desde a infância certamente terá provocado em Maria Celma uma urgência maior em cultivar a alteridade e a sensibilidade já bastante aguçada pelo próprio modo de lidar com a vida, aprendido na casa materna, que foi incorporado à sua bagagem e se explicita nesta fala:

[..] vivenciei várias situações que contribuíram para a constituição de minha identidade de professora, como, por exemplo, ao ver, mesmo na Universidade, os alunos superando os seus limites, a partir do próprio esforço, mas também do trabalho que a gente desenvolve. Lembro-me, em especial, de um aluno, o seu Hélio, que era mais velho que eu – o seu Hélio tinha 60 anos e eu deveria ter uns 38 a época -, e foi meu orientando de iniciação científica. O modo como ele se portava em sala de aula, a sua solidariedade para com os colegas, a vivência que trazia consigo, a cada pequeno tijolo levantado com dificuldades, ele se (re)construía no interior da academia. E eu bem sabia que era um pouco deste cimento que ele precisava, mas eu também precisava deste cimento, ele me alimentava, alimentava a minha identidade de professora, a partir da tessitura daquele trabalho, daquela vontade imensa de aprender e de superar os limites. (Maria Celma em consulta por e-mail em 27/04/2016).

Para além de elementos definidores de uma subjetividade, a um só tempo, delicada e forte esta narrativa marca a íntima conexão docência-conhecimento-(trans)formação. Neste caso, docência e conhecimento (trans)formando e fundindo ensinante e aprendente.

Digo para os meus alunos e alunas, desde que comecei a lecionar no ensino superior faz dezoito anos, que quanto mais estudamos mais vemos o quanto não sabemos. E isto não é ruim, é maravilhoso, porque sempre teremos muito que aprender, infinitamente, e o nosso aprendizado pode ser sempre compartilhado. O que aprendemos ninguém vai poder nos tirar... E sempre poderemos partilhar desse saber, desde que assim concebamos o processo de ensino e aprendizagem, na sua dinâmica, no seu ir e vir do aprender

ensinando... Paulo Freire é extremamente sábio e nos ensina a pensar nesta dimensão dialética. Nesta construção do ser humano de modo dialógico.... (Maria Celma em memorial).

As histórias das trajetórias rumo ao “ser professora” de Eugenia e Marlene, de Izabel e Maria Celma nos inserem nos cenários pretéritos de suas vidas familiares e escolares e demonstram a “[...] contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação”. (LARROSA, 1994, p.77). Afinal:

O que todo mundo vê, nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição de um lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário, nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade de transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo. (LARROSA, 1994, p. 77)

Talvez seja até necessário admitirmos a existência de acasos e situações inesperadas a nos interpelarem durante o percurso, e, ao prestarmos atenção a esses acasos e situações, ao nos abirmos para recebê-los, de imprevistos e não buscados, passam a importantes fontes de elementos constituidores de nossas identidades e subjetividades. Nas palavras de Maria Celma: “Encontrei-me na História e nela estou até hoje”. (Maria Celma em memorial):

As escolhas de meus temas de Mestrado e de Doutorado resultam desta vivência. Sou parte desta história e sem ela eu não seria o que sou, nem ensinaria o que ensino. Em meus trabalhos faço uma opção clara pela história social e, nela, ao lecionar sobre a América Portuguesa e o Império, as minhas abordagens estão centradas nos pobres da terra, entre eles, os povos originários, pobres e livres e os escravizados, do século XVI ao XIX. [...] venho então, escrevendo e trabalhando na formação de professores desde 1997, com a primeira experiência quando da ida para Corumbá. São 18 anos lecionando. Hoje eu tenho a plena certeza de que não poderia fazer outra coisa. Gosto muito do ensino, da pesquisa e da extensão. Tento conciliar os três. Mas, sinceramente, o que mais gosto é do contato com os alunos e do convívio com as turmas. Prefiro a sala de aula ao Anfiteatro. Gosto muito mais de ensinar em sala de aula do que proferir palestras. Gosto de falar das possibilidades de pesquisa e de ensino, de interrelacioná-los sem esta divisão que, me perdoem a palavra, é estúpida, como se possível fosse alguns iluminados produzirem a pesquisa e os demais “transmitirem” ou fazerem a “transposição” do saber. (Maria Celma em memorial)

À parte Eugenia, que pressentiu muito jovem a professora que a habitava, as demais colaboradoras foram desenhando a professora nelas seja a partir das escolhas feitas, das situações familiares vividas ou simplesmente da direção que tomou suas vidas. O traço

comum a suas trajetórias de professoras é o fato de terem buscado espaços ancoragem na profissão. Nas palavras de Izabel:

[...] a história [...] ainda deverá continuar a ser escrita por meio das muitas experiências proporcionadas pelos discentes que passam por minha vida. A pergunta que permanece é: “A professora que me tornei hoje é resultado das aprendizagens obtidas no curso de graduação?” Claro que uma parte bastante importante, sim, meus professores proporcionaram aprendizagens extremamente importantes, mas não só isso. Considero que para reconhecer minha atuação enquanto professora, é preciso considerar o que sei, mas também o que sou. É preciso também considerar os muitos conhecimentos adquiridos ao longo do caminho pela necessidade de aprender para ensinar. Em relação ao ser [...] acredito ser resultado de tudo que vivenciei ao longo de meu percurso escolar. Os queridos professores que iam bem adiante de seu tempo, realizando atividades para as quais não haviam sido preparados nas “horas de atividade” ou nas “formações” pagas pelas secretarias de educação, como temos hoje. Pelos professores corajosos, críticos e emblemáticos que deixando de lado as leis de silêncio, transgrediam e nos ensinavam que isso também é importante na formação de cidadãos. [...] Não se pode esquecer dos [professores(as)] que contribuíram mostrando o que não deveria e nem queria ser, a começar pela primeira [professora], aquela da 1ª série na escola particular. Todas essas questões contribuem para a formação, porém, ela continua sendo impulsionada pelo presente, pelas exigências apresentadas pelos alunos em relação ao saber, por suas necessidades em relação ao que preciso ser. Posso dizer que atualmente, meus alunos são o grande estímulo para prosseguir me aperfeiçoando como professora, pois acredito que o trabalho que desenvolvemos com eles tem implicação direta com a forma como desenvolverão seu trabalho na escola de educação básica. (Izabel em memorial)

Postar-me por trás do espelho que refletiu as imagens das colaboradoras foi uma experiência. No sentido de que “vê-las” me fez olhar para meu próprio caminho e descobrir o quanto ele também tem sido árduo. Ser professora foi uma consequência das decisões que tomei no plano pessoal. Não queria ou desejava sê-lo. Estava muito envolvida com meus sonhos adolescentes para me ocupar da realidade que insistia em deixar dentro da gaveta. Agora a gaveta foi aberta. Vejo que perdi muitas oportunidades de ser mais ou, pelo menos, diferente, do que tenho sido. Já não importa! As narrativas me mostraram que se existiu um caminho antes, ainda hoje e, também, amanhã existirá. Preciso aprender a mirá-lo e projetá-lo, como ensina Arfuch “[...] a narração de uma vida, longe de vir ‘representar’ algo já existente, impõe sua forma (e seu sentido) à própria vida” (ARFUCH, 2007, p. 30 *apud* RAGO, 2014, p. 30), que está sempre por fazer-se.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DA AUTORA: MINHA IMAGEM PROJETADA NA INTERSECÇÃO COM AS IMAGENS DAS PROFESSORAS

Neste capítulo final passo ao exercício de pensar sobre meu percurso de mulher-professora tendo como referência as narrativas produzidas pelas memórias das professoras colaboradoras. No capítulo anterior me posicionei por trás do espelho para onde elas olhavam. E dali as enxerguei a partir das minhas idiossincrasias e da teoria. Agora, me coloco entre os dois espelhos (passado e presente) que as envolve e, desta posição, recebo os reflexos de suas histórias que se confrontam com a minha.

4.1 Memória e Narrativa: visita e fabricação da existência

A esta altura do trabalho - vencida pela obviedade de ser eu mesma, dele, sujeito e objeto -, retorno aos áudios das entrevistas que agora soam muito mais como conversas sobre as vivências familiares e escolares. Não há um roteiro. Peço a todas que se apresentem e seguimos conversando sobre origens familiares, escola, professores(as), influências de mulheres em suas trajetórias, formação inicial e carreira.

Retomo também os memoriais. Neles Marlene e Maria Celma observam que a escrita revestiu-se de uma espécie de “chance” de reviver o já vivido. Em Marlene está presente a ideia do “devir”. Em Izabel, a da continuidade. Em Maria Celma o passado ajudando a encontrar “um rumo” para a vida, denotando tanto a noção de sentido, quanto a de vir-a-ser.

A propósito, a escritura deste Memorial não me proporcionou apenas o reviver, mas também (talvez sobretudo) certo “devir”: ainda há muito que dizer; ainda há muito por fazer; ainda há muito que autocriticar. Ao debruçar-me sobre o vivido, posso avaliar o meu (não)fazer e, dessa avaliação, podem emergir muitos produtos ainda...O tempo dirá... (Marlene)

[...] poder escrever essas memórias, e tentar recontar histórias, [...] assim parece que a vida encontra um rumo. (Maria Celma)

Assim termina o relato, não a história que ainda deverá continuar a ser escrita por meio das muitas experiências proporcionadas pelos discentes que passam por minha vida. (Izabel)

Nas três, sob diferentes formulações, a confirmação da narrativa como rica possibilidade de escuta do outro, mas, sobretudo, da escuta de si. Encontrei aí aprovação para

seguir com o propósito de, a partir do diálogo com suas narrativas, buscar por minha subjetividade em construção.

Estranhamente não recorri ao meu próprio memorial. A lembrança que agora me chega, não estava lá ao escrevê-lo. Porém, sei dizer por que hoje me alcança: ao reler no memorial de Izabel o relato sobre a escola “Sininho de Ouro”, especificamente, a frase “[...] lembro apenas de poucas coisas, mas o que permanece em minha memória é um sentimento de maus-tratos”, senti o “soco no estômago”. Não sofri maus-tratos, mas a frase e todo o contexto que a cerca me fizeram reviver o mal-estar da minha experiência.

Eu deveria ter entre 4 e 5 anos de idade. Fui matriculada na “Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho”. Não sei por quanto tempo estudei lá. Um ano, alguns meses, algumas semanas ou alguns dias? Quem saberá? Talvez minha mãe.

Não importa! O que ficou marcado em mim como ferro em brasa, ou como experiência feita, e que me apresentou ao abatimento, um sentimento até ali desconhecido, foi uma festa de bonecas. Cada menina deveria levar sua boneca preferida. Eu sempre gostei mais de brincadeiras na rua, na terra, com minhas duas irmãs, meus primos (4 meninos) e meus vizinhos (4 meninos). Gostava também de bicicletas, carrinhos, trenzinhos, autoramas... de tudo que corresse, saísse do lugar, transportasse, viajasse.

Por ter o foco voltado para o outro lado, “mais masculino”, nunca me interessei muito por bonecas. Na tal festa, levei uma boneca da minha irmã mais velha, uma Suzi, a avó da Barbie. Para minha surpresa e abatimento as bonecas das outras meninas eram quase do meu tamanho, enfeitadas, penteadas, maquiadas. Uma delas até mesmo balbuciava uma palavra qualquer. A memória daquela estranheza de me sentir depreciada, ao lado da “minha” boneca, ficou encarniçada no meu corpo e hoje me vem como um “soco no estômago”. “O corpo se lembra, os ossos se lembram, as articulações se lembram” (ESTÉS, 1999, p 251).

Para contrabalançar, minha primeira professora tinha meu nome: “Vera”. Era Lúcia e não Luísa como eu, mas era Vera. O que, de alguma forma, me tornava “especial”. Então posso dizer que o início da minha vida escolar foi marcado por uma oposição muito forte de sentimentos: constrangimento e desconforto, de um lado, e prazer e orgulho, de outro. Pelo menos é o que a minha memória consegue hoje alcançar. “A memória se aloja em imagens e sensações nas próprias células. Como uma esponja cheia de água, em qualquer lugar que a carne seja pressionada, torcida ou mesmo tocada com leveza, pode jorrar dali uma

recordação” (ESTÉS, 1999, p.251). Creio que as memórias de Izabel funcionaram como o “toque” que fez jorrar essa recordação que julgava já enterrada.

Narro esta lembrança por algumas razões: porque retrata os sentimentos mais distantes que minha memória sobre a escola consegue captar; porque resulta do exercício de memória que minha busca me impôs; porque ilustra o papel da memória na composição de quem estou me tornando; porque espelha a confusão de sentimentos que acompanham minha trajetória como mulher-professora; e, porque demonstra o que chamei, com Josso (2010), de potencial heurístico das histórias de vida capaz de “[...] legitimar a subjetividade como modo de produção do saber e a intersubjetividade como suporte da interpretação e da construção de sentido para os narradores” (SOUSA, 2016, p.9). A vida como invenção e descoberta!

Minha memória me assopra o nome da escola e minha idade aproximada. Vejo uma árvore muito frondosa que ficava no pátio. Vejo também Dona Vera, alta, sorriso largo de dentes brancos e cabelos muito cacheados, cor de cobre ao sol. Isso é tudo o que consigo “ver”. Mas, a sensação física do desconforto, do desamparo, a vontade desesperada de voltar para casa e me abrigar daquele incômodo me atinge, 44 ou 45 anos depois, como o choque de um “soco no estômago”.

Para o(a) leitor(a) creio que o relato soe como uma descrição de minhas impressões sobre aquele dia. Para mim é como se a narrativa se objetivasse produzindo, uma vez mais, aquela afetação que é da ordem da experiência. A mulher de hoje é acareada pelos mesmos incômodo e sentimento de inadequação, confrontados à criança de outrora.

Parece-me que, ao me colocar de frente com o passado, a narrativa assumiu papel de mediadora do conhecimento “de si” em sua/minha existencialidade pungente. Não se trata aqui, pelos meus impedimentos técnico e teórico, de adentrar o âmbito da psicanálise e buscar na infância a estruturação da minha subjetividade ou, mesmo, de recorrer à Freud para aventar um suposto recalçamento que me tenha levado a uma lembrança idealizada ou, neste caso, a uma tristeza que revisitada poderá ser superada.

O objetivo desse dobrar-se sobre mim mesma, por meio das memórias, é iniciar-me no caminho “do cuidado de si” como estratégia de produção de uma subjetividade mais atenta às minhas posições de mulher e de professora. Caminho que venho perseguindo para tentar responder àquela necessidade, já mencionada, de tomar consciência da minha própria trajetória com a expectativa de, pelas vias da memória e da narrativa, poder acessar a compreensão daquilo que me acontece. O que supõe duas ações: identificar e reconhecer

vivências e experiências que me afetaram/afetam, e acessar o modo como se desenrola no meu interior a compreensão de quem estou me tornando, a partir desta afetação.

Ações que venho pondo em prática ao longo da produção da tese por meio do recurso à memória e à narrativa (minhas e das colaboradoras). Compreendidas, ambas, como visita (à) e fabricação da existência, por analogia com o que estes termos significam na linguagem coloquial. Quero, porém, me reportar novamente ao conceito de experiência que subjaz à prática que venho alinhavando.

A experiência é um daqueles eventos da ordem do “soco no estômago”, não pelo mal-estar que provoca ou, mesmo, por sua intensidade, mas pelo próprio ato de nos atingir, deslocando-nos. Essa é a leitura que consigo fazer da experiência ao molde do acontecimento, como a define Jorge Larrosa (2002) e a exemplifica Virginia Woolf:

E então, sem nenhuma razão aparente, houve de repente um choque violento; algo aconteceu com tanta violência que nunca mais pude esquecê-lo. Vou enumerar alguns exemplos. O primeiro: eu estava lutando com Thoby na grama. Estávamos esmurrando um ao outro. No momento exato em que ergui minha mão para socá-lo, pensei: por que machucar outra pessoa? Deixei minha mão cair no mesmo instante, e fiquei parada, deixei que ele batesse em mim. Lembro-me da sensação. Foi um sentimento de tristeza desesperançada. Era como se eu me tivesse dado conta de algo terrível; e de minha própria impotência. [...] O segundo: foi também no jardim em St. Ives. Eu estava olhando o canteiro de flores junto à porta da frente; ‘Isso é o todo’, eu disse. Estava olhando uma planta com uma grande folhagem; e de repente ficou claro que a própria flor era uma parte da terra; que um anel envolvia aquilo que era a flor; e essa era a verdadeira flor; parte terra, parte flor. [...] Só sei que muitos desses momentos incomuns traziam consigo um horror singular e um colapso físico; pareciam dominantes; e eu passiva. (WOOLF, 1986, p. 83-84).

Justifico o reforço à noção de experiência, a esta altura, por que a defendo, ao lado da memória, como inerente à produção da narrativa. A experiência nos acomete pela via dos sentidos. É pela sensibilidade, portanto, que nos alveja. Nem sempre é “amigável”, mas é sempre perturbadora. Para ser experiência tem que desequilibrar, tirar do eixo, despertar sensações, desencadear um movimento no/do pensamento, gerando uma transformação no próprio pensamento e no comportamento.

A memória entra nessa fabricação por sua capacidade de atualização. Não está presa ao tempo. Não deve tributos ao passado ou ao presente. Havendo experiência, será produzida memória; havendo experiência e memória, será produzida narrativa. Contudo, esse ciclo pode sofrer interferências de nossos mecanismos psíquicos e muitas narrativas podem deixar de ser produzidas porque as memórias que lhes servem de edifício, sorrateiramente se escondem sob

as camadas bem assentadas da sobrevivência psíquica. Mas, que podem emergir na presença de um “toque” que as faz jorrar sem que possamos delas ter o controle, nos colocando diante da “subjetividade explosiva” (FERRAROTTI, 1988) da qual as histórias de vida são portadoras pelos “nexos psicológicos” (BOSI, 2007) que provocam. Como ilustra Ecléa Bosi ao reproduzir uma história contada por Heródoto para demonstrar o poder da narrativa:

Quando o rei egípcio Psamênito foi vencido e caiu prisioneiro do rei dos persas, Câmbises, este resolveu humilhá-lo. Ordenou que colocassem Psamênito na rua por onde passaria o triunfo persa e fez com que o prisioneiro visse passar a filha em vestes de escrava enquanto se dirigia ao poço com um balde na mão. Enquanto todos os egípcios elevavam prantos e gritos àquela visão, só Psamênito permaneceu mudo e imóvel com os olhos pregados no chão; e quando, pouco depois, viu o filho conduzido à morte no cortejo, permaneceu igualmente impassível. Mas, quando viu passar entre os prisioneiros um dos seus servos, um homem velho e empobrecido, então golpeou a cabeça com as mãos e mostrou todos os sinais da mais profunda dor. (HERÓDOTO, s/d, *apud* BOSI, 2007, p. 86).

Logo no início de sua fala Eugenia menciona a tia paterna, não diz seu nome, não a descreve, mas se emociona e vai às lágrimas. Não posso predizer o motivo que a leva à emoção. Afinal já havia falado da mãe, do pai, das irmãs, do irmão e da terra natal... Por que as lágrimas vêm quando a tia se faz presente? Fiquemos livres, você e eu, para especularmos sobre as reações de Eugenia e Psamênito.

1982. Curitiba, PR. Quinze anos, morando na “cidade grande” pela primeira vez. Colégio São José. Padres, escadas, grades, corredores, salas de aula fechadas com portas verdes e vidros na parte superior. Muitos(as) alunos(as), curso de patologia clínica, integral. Eu e minha irmã de 11 anos. Entro na sala. Sirene. Não quero sair para o “recreio”. Estou assustada. O padre me diz que não posso ficar, a porta será fechada. Saio e fico num canto da parede. Sirene. Saída para o almoço em casa. Jogo-me no sofá em prantos. Não volto para o turno vespertino. Mudo de escola. Minha irmã, tão ou mais assustada do que eu, fica, passa ali dois anos. Não me recordo de que tenha feito amizades. Creio que não, pois me lembraria.

2016. Três Lagoas, MS. Quarenta e nove anos, terra natal. Vida cheia de sustos. Abro o arquivo de áudio. Ouço a voz de Eugenia. Às lágrimas dela juntam-se as minhas. Nela, a tia inspiradora. Em mim, a irmã mais nova amedrontada. Em Eugenia a tia que despertou seu interesse pela profissão. Em mim, a lembrança daquela menina muito magra e tímida de olhar assustado que, sem coragem ou dispositivos para enfrentar o pai, driblou o próprio medo e permaneceu no Colégio: “o melhor para sua formação”.

Por que a narrativa de Eugenia me remeteu a essa recordação? Fico pensando e “aparece” a história de Heródoto recontada por Ecléa. Pego seu livro da estante, procuro a página, leio novamente e aí entendo: estou caminhando em direção à minha subjetividade.

“Os nexos psicológicos” que vou estabelecendo, ao ler/ouvir as narrativas, ficam por minha conta (BOSI, 2007) e, então, percebo definitivamente que as histórias de (outras) vida(s), como suspeitava ao propor a tese, se entrecruzam à minha e me conduzem a imaginar as “[...] composições dos meus estados de ser, passados e atual” (PEREIRA, 1996, p.65), nos quais se abrigam a mulher e a professora e onde tem lugar a simbiose entre elas. Creio que os dois exemplos, da infância e da adolescência, sejam suficientes para demonstrá-lo. Afinal, além de não estar no divã, já admiti minha incompetência no campo da psicanálise.

4.2 Caminho para Si: sujeição e liberdade

No início do trabalho anunciei como ponto de partida o pressuposto de que podemos compreender nossas vivências de acordo com certa tendência a imputar maior valor àquilo que se identifica com nosso modo de pensar, menosprezando o que se distancia das nossas referências. Considerei, naquele momento, que o pressuposto também valeria para explicar porque escolhemos determinados critérios para balizar nossa formação.

Após trabalhar com as histórias de vida devo admitir que minha suposição inicial fora muito ingênua. Ou, melhor, creio que, na aparência, ajamos assim mesmo. A tentação de rapidamente cedermos ao impulso da identificação com o semelhante, construindo padrões de comportamento por afinidades culturais, econômicas, de classe, de gênero, e, demais classificações, é o que ocorre no plano da superfície. Porém, se estamos dispostos a desbravamentos e mergulhos mais substanciais, essa imediatez da afinidade não se sustenta.

Posso afirmar que essa busca pela subjetividade me mostrou que enredos, personagens e condutas distantes da minha vivência foram capazes de evocar lembranças e de provocar reflexões que, por sua novidade, me ajudaram a compreender mais amplamente sentimentos e atitudes que me acometem no resguardo da minha intimidade. Tal como se explicita no exemplo da reação que o relato de Eugenia desencadeou em mim, ao me defrontar com memórias retentoras de uma “subjetividade explosiva”. Para ficarmos nesse exemplo as pessoas que nele encontro, a mim mesma e à minha irmã, são estereótipos daquelas mulheres forjadas pelos padrões androcêntricos e patriarcais apresentadas no capítulo dois. Eu, embora

tenha vencido a vontade do meu pai – que recentemente, após mais de três décadas, ainda ousou me cobrar por não ter estudado naquele colégio, “o melhor” -, fraquejei e me deixei vencer pelo meu próprio medo ao desistir do colégio. Minha irmã, embora tenha enfrentado o medo daquela escola, não foi capaz de desafiar ao pai. Eu enfrentei o Pai, mas não o meu medo. Ela enfrentou a si mesma, mas rendeu-se à obediência ao Pai.

Observação que me leva a avaliar que o exercício de olhar para as histórias de vida das professoras em busca da minha própria trajetória me suscitou recordações que expressam experiências fundamentais de subjetivação, mostrando que é possível utilizar as histórias de vida como espaços de reflexão e de elaboração de identidades e subjetividades mais ricas, mais fortes e mais resistentes às imposições de discursos e práticas que insistem em nos governar. O que requer outro tipo de exercício: o exercício da liberdade.

Este bem mais difícil, numa sociedade perpassada por práticas disciplinadoras, mas que nos instiga ao grande desafio de “recusar aquilo que somos” (FOUCAULT, 1983c *apud* PIGNATELLI, 2002, p. 134), como resultado das tais práticas e dos discursos que as produzem e sustentam. Foucault nos diz: “[...] temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos tem sido imposta por muitos séculos” (FOUCAULT, 1983a, p.216, *apud* PIGNATELLI, 2002, p.133). Como fazê-lo?

Não há receitas a aviar! O filósofo, sem dizê-lo diretamente, insinua que a busca mesma deve ser livre. E a liberdade está em cada ser e na forma como a inventa para si. Por esta razão não há receitas. Pois, as havendo, não existiria liberdade na procura ou da procura.

E o grande nó da questão da liberdade está nas relações entre saber, poder e identidade que a subjaz. Por em prática a liberdade “[...] depende de uma recusa a basear a própria ação na capacidade de ocupar um lugar iluminado ou uma identidade fixa” (PIGNATELLI, 2002, p. 134). Não alcançaremos brandindo (supostas) verdades, mas libertando-nos daquilo que somos que, em última instância, resulta de práticas de controle que insistimos em não perceber, mas sobre as quais podemos atuar, pois “Enquanto somos produzidos, não somos meramente um artefato ossificado do poder e do saber. O sujeito é uma presença plástica, uma resposta urgente à desordem, tanto no sentido terapêutico quanto no político.” (PIGNATELLI, 2002, p. 129). Não ouse aqui receitar, até porque não acredito em receitas, mas as histórias de vida e a riqueza do material subjetivo que transportam, no caso deste estudo, me permitiram experimentar a “plasticidade” mencionada por Pignatelli, sobretudo por ter me valido da memória e da narrativa, da qual é matéria prima, como ferramentas para

escavar e restaurar estados de ser que pensava já estarem soterrados sob os sedimentos estratificados pela sujeição ao poder das instâncias de controle que nos enclausuram antes mesmo do nascimento.

Não alcancei a liberdade, mas percebo que estou mais atenta ao que ela significa como recusa e ausência. Na liberdade não há formas, normas, prescrições. Pelo exótico que a constatação contém e pela confusão que me causa creio que o exercício da liberdade me tomará o restante dos dias. Há muito em mim - formas, normas, prescrições-, para ser recusado e desconstruído.

4.3 Caminhando para Si

A tese vem sendo, para mim, uma sucessão de exercícios – de escuta, de alteridade, de liberdade -, em torno dos quais gravitam minhas grandes questões: *quem és tu mulher? Quem és tu professora?*

Não uso “quem sou eu”, porque “eu” é a posição do sujeito que fala e o que pretendo é destacar o pronome “tu” e sua posição de sujeito com quem se fala. E este trabalho foi uma tentativa de aproximação com aquela que está refletida na imagem que se projeta diante de mim. Aquela com quem desejo falar e a quem desejo conhecer. Poderia dizer que sou eu em busca do tu, cujo reflexo me convida.

Fiz esta opção, ao formular a pergunta, porque ao reler o texto me deparei com as reflexões que havia feito sobre o papel e os usos do silêncio no universo feminino e ali afirmo uma “positividade” do silêncio como aquilo que significa, que “[...] apela ao desejo de uma escuta incessante do murmurar do mundo” (LE BRETON, 1997, p.11), que “[...] enobrece a comunicação e pode se ver representado nos conceitos privado e metafórico [...] [denotando] zelo e atenção, imaginação e sabedoria” (SOUSA, 2016, p.44).

O “meu eu” me pareceu bastante ruidoso, então decidi perguntar para o “tu” na expectativa de que esteja agindo no registro deste silêncio que é “[...] do recolhimento e da espera, mas é também o silêncio da ação que constrói o sentido das relações, das coisas e do mundo”. (SOUSA, 2016, p. 44). Creio que para quem está, como eu, fazendo o movimento de dobrar-se sobre si, dirigir a pergunta ao tu seja mais coerente.

Há também outro motivo: a mudança operada a partir do exame de qualificação e da exortação à qual fui conclamada. Fiz ali uma experiência, porém, não foi uma experiência

desencadeada pela memória como aquela da infância, da “ordem do soco no estômago”, ou, a da adolescência, portadora de uma “subjetividade explosiva”.

Ao aceitar o desafio pude finalmente assumir para o(a) leitor(a) e, especialmente, para mim mesma o papel que ocupo como objeto e sujeito da tese. E aí a experiência feita foi absorvida e, de certa forma, racionalizada. Vou tentar me fazer entender pela voz de Virginia Woolf:

Isso indica que, à medida que vamos envelhecendo, adquirimos maior capacidade de dar explicações racionais; e que essas explicações neutralizam a força da paulada. Acho que isso é verdade, porque, embora eu ainda me caracterize por receber esses choques repentinos, eles agora são sempre bem-vindos; passada a primeira surpresa, sempre sinto instantaneamente que eles são bastante valiosos. (WOOLF, 1986, p.84)

Foi esse o caso. Ao ser arguida pela banca uma espécie de compreensão do que deveria ser feito instalou-se em mim. Como se o vapor estivesse sendo retirado do espelho. Não foi frustração com o que ouvi, foi outra coisa. Foi o choque da experiência de perceber uma espécie de “[...] sinal de que há alguma coisa real por trás das aparências [...]”, que a subjetividade pela qual procuro está nas entrelinhas de todo o trabalho e, então, “[...] eu a torno real [minha experiência subjetiva] colocando-a em palavras. É somente colocando-a em palavras que eu a totalizo [...] juntando as partes separadas” (WOOLF, 1986, p.84-85).

Você deve estar se perguntando pelas professoras. Onde estarão; por que suas histórias foram recolhidas? Creio que já tenha falado sobre isso, mas sinto necessidade de confirmar que estão aqui, à minha frente, nas “partes separadas”.

Virginia Woolf (1986, p.76) lamenta que os trabalhos com memórias deixem “[...] de fora a pessoa com quem as coisas aconteceram [...]”, mas creio que isso não tenha ocorrido aqui, porque as narrativas das histórias de vida resultam das memórias contadas pelas próprias professoras como parte de suas autobiografias e não de documentos e arquivos produzidos sobre elas.

Não as descrevo ou apresento. Se o tivesse feito, ainda assim não teríamos mais delas do que há em suas narrativas. Decidi trazer trechos dos memoriais produzidos por Marlene e Maria Celma por serem emblemáticos dos conflitos que me tomam de assalto ao compará-los com minha própria história. Começo por Marlene: a escola

Durante os quatro anos de ensino “primário”, iniciado aos sete anos, sem qualquer “pré” ou algo que a isso equivalesse, já que, à época (bendita época!), isso não existia (se existia, não se aplicava à minha família, pois meus pais não eram oficialmente escolarizados). Minha mãe, filha de imigrantes italianos, fora alfabetizada (muito bem, diga-se de passagem; eu até diria que ela passou pelo que hoje se chama “letramento”) em casa, por meu avô, que não admitia filhos e filhas na escola, entendendo que a roça era

o mais “indicado” para eles – e desde os sete anos –, para frustração da minha mãe, cujo sonho – dizia ela – era vestir um uniforme e estudar “de verdade”. Meu pai, por seu turno, não gostava da escola e preferiu a roça, abandonando os estudos aos nove anos, na terceira “série”. Mas, para eles, estudar os filhos, dar-lhes um diploma e proporcionar-lhes uma vida diferente da deles era questão de honra. E não havia “bolsa-família” nem LDB 9394/96...

Para chegar à escola, eu e dois “colegas” (Ivone e Jair, filhos de vizinhos de sítio) – dois anos depois, minha irmã caçula viria a compor o grupo – caminhávamos por cerca de um quilômetro e meio pelo pasto, por entre touros, vacas (nem sempre “pacíficos”) e bezerros, mas sempre por um trilho, cujo capim era cuidadosamente carpido por minha mãe, garantindo que não molhássemos as meias do uniforme no capim alto nem nos sujássemos de barro roxo.

Na sala de aula, ao longo dos quatro anos, sempre fui a primeira aluna (até em Matemática!); nota baixa, só em “Comportamento”, já que eu conversava bastante e gostava de abraçar o garoto que se sentava à minha frente (Clementino), ou um outro (Nicolau)... Já não havia mais as palmatórias. Não as conheci. Embora houvesse réguas enormes e até varinhas de bambu (que eu mesma levava, caprichosamente “lapidadas” e envernizadas por meu avô, que, após a morte de minha avó e alguns problemas de saúde, viera morar conosco), eu nunca fui tocada por elas. Esses “instrumentos” tinham, obviamente, uma função primeira, que era medir e apontar os escritos na lousa, respectivamente, mas também eram usados, às vezes, por uma das professoras, com outros fins... Aliás, ela também rasgava os cadernos “porcos” ou com “orelhas” e puxava cabelos e orelhas de alguns meninos pouco “aplicados”. Eu nunca fui alvo desses rompantes, já que meus cadernos eram limpíssimos e “caprichados” e não tinha dificuldades de aprendizagem. Mas fiquei de castigo atrás da porta umas duas vezes...

E os professores e professoras (desde aquele tempo, eram elas que povoavam as escolas) **alfabetizavam – e MUITO bem – com cartilha** (Que caminhos suaves eu tive o prazer de trilhar!), **cuidavam** (alimentando, muitas vezes) e ensinavam de tudo (além de português, matemática, higiene, educação moral e cívica, valores cristãos, bordado, tricô e respeito pelo outro – exceções as haverá sempre...), mas não frequentavam cursos de capacitação, formação continuada e em serviço que os capacitassem para lidar com as “diferenças”.

Outro dado significativo: além do que era passado no quadro negro, havia livros de leitura (alguns dos quais eu tenho até hoje, incluindo um volume da coleção “O tesouro da criança”, com textos dos mais variados gêneros, e *Aventuras de Pedrinho, da “Série de leitura graduada”,* preparada por Lourenço Filho)

Ainda a escola...

Aos onze anos, tendo de cuidar da casa, fazer comida e lavar-passar roupas (porque minha mãe precisou ficar internada durante um ano e meu pai precisava cuidar do gado e da lavoura no sítio), eu iniciei a “1ª série ginásial” (em que ainda se estudava francês) e me envolvi em todas as modalidades esportivas oferecidas em **Educação Física** àquela época:

ginástica (solo e aparelhos), atletismo (saltos em extensão e altura, corrida – 75 e 100m, revezamento –), arremesso de peso (eu era geralmente a campeã e esporadicamente vice), vôlei (sacadora e levantadora, em especial, já que minha altura não favorecia muito) e basquete (armadora) e, depois, handebol (eu era goleira). Muitas vitórias, muitas conquistas. Cheguei à seleção de basquete da cidade e à condição de reserva da seleção de vôlei. No handebol, cheguei ao vice-campeonato nos Jogos Abertos do Interior. Áureos e inesquecíveis tempos!

No último ano do “ginásio” e nos anos de “colegial”, fui conhecendo mais e mais a língua inglesa por intermédio de um professor incomparável – Paulo Fernandes Zanotto –, por quem eu me apaixonei! Cheguei a fazer versos para ele. E eu nem gostava de poesia (ele também odiou minha “iniciativa”)... Sempre preferi a prosa, em especial as narrativas com final feliz. Aos dezesseis anos, aos 12 de abril de 1972, comecei a trabalhar – e com carteira assinada! – na então Companhia Telefônica Brasileira (quando todas as ligações interurbanas ainda passavam por telefonistas!), depois Telesp, Telefônica, Vivo, e, para não ter de estudar à noite, escolhi o turno das 18h às 22h. Foram seis anos, 9 meses e 14 dias nessa inesquecível e quase sempre prazerosa atividade.

A carreira...

O título de Mestre em Letras permitiu-me passar de professor Auxiliar a professor Assistente, mas, além do título (uma exigência da Academia), o Mestrado proporcionou-me aprendizados ímpares e que não se dissipariam em momento algum ao longo dos meus anos de atividade no ensino superior. Aprendi, de fato, como elaborar trabalhos acadêmicos, o que me habilitou a lecionar disciplinas do “ramo” em diferentes cursos de graduação e pós-graduação; aprendi a trabalhar com análise linguística e literária (o que até hoje procuro aprimorar, especialmente quando participo de bancas de qualificação em Letras); aprendi a articular o referencial teórico às/nas análises (o que também venho procurando aprimorar nessas mesmas condições de atuação). E aprendi muito sobre como se “investiga” um tema em referencial bibliográfico e como se constrói uma fortuna crítica. Acima de tudo, aprendi sobre o verbo e suas categorias e pude transmitir/transferir esses conhecimentos nas aulas e nas publicações.

Constato, hoje, ao produzir este memorial, que, durante o ensino de graduação, nunca participei de qualquer evento científico ou atividade acadêmica de outra natureza, como monitoria ou estágio. É certo que trabalhava, sempre em dois períodos (depois de completar dezoito anos), mas não me lembro de haver sido questionada a esse respeito.

A professora...

Eu sempre preferi a sala de aula, o espaço em que podia ensinar... E gostava tanto desse espaço que aceitava disciplinas que eram ministradas aos sábados: o Santo Dia do Senhor, inscrito no 4º mandamento como dia de descanso e adoração ao Criador e digno de honra, que eu não poderia transgredir...

Minha gratificante experiência no **ensino fundamental** restringiu-se a aulas de língua portuguesa (de fevereiro de 1979 a agosto de 1982); **no ensino**

médio, a língua portuguesa e literaturas de expressão portuguesa (de agosto de 1980 a agosto de 1982), com raras incursões em língua inglesa. Tempos e pessoas que nunca se apagaram de minha memória... Alunos que até hoje se lembram de mim; alguns que me “acharam” ou me (re)encontraram no espaço das redes sociais até dizem que se tornaram professores ou fizeram Letras “inspirados” por mim. Nada mais gratificante...

No **ensino superior**, em que atuei desde 05 de agosto de 1982 até 18 de março de 2009, predominantemente na **graduação**, com uma média de 16 horas-aula semanais, a experiência sempre foi multidisciplinar.

Pode-se constatar, conforme comentei no item 4, que os frutos de minha produção científica começaram a surgir com a aventura cognitiva da iniciação científica e da orientação na pós-graduação, de que resultou uma característica que, na contramão do que costuma ocorrer, me orgulha muito: entre os resumos, trabalhos completos, artigos e capítulos de livros publicados até bem recentemente, são raros aqueles de que sou autora; a tônica é a coautoria, já que a maioria desses “produtos” é resultado de orientações. Outro dado que considero relevante é o fato de os livros e os capítulos que tenho publicados são também os mais recentes de minha produção. Progresso... E, mesmo aposentada, não sou inativa...

Posso dizer, então, que preenchi aqueles quesitos que a sabedoria popular aponta como garantia de sucesso: plantei árvore, fui mãe de uma filha exemplar (e de muitos alunos!) e escrevi pelo menos um livro. Mas nada disso teria sido possível se eu não tivesse, como retaguarda, o poder, o amor e a justiça de Deus e, como escudo, a Sua Palavra. Tudo isso aliado a muito compromisso com os alunos e com a Instituição e a um enorme amor à arte de ensinar. E o antigo sonho de ser Advogada e Juíza? Não o realizei, mas, ao longo dos anos de exercício da docência e de funções, pude “defender” muitas causas e administrar conflitos, além de, certamente não por acaso, ter tido, nos dois últimos anos de “ativa”, a feliz oportunidade de ministrar aulas de Linguagem Jurídica para quatro turmas de Direito. Aulas que preparava cuidadosamente e com imenso prazer.

Parafraseando o apóstolo Paulo, em sua carta aos Romanos (se a memória não me falha), sempre procurei combater o bom combate, sempre mantive a fé e, pois, completei a carreira. “Completar” não significa, todavia, “terminar” ou “parar de”, conforme terá ficado patente nesse breve relato, com muitas lacunas e silenciamentos... Ninguém pode “deixar de ser” professor, especialmente quando pode afirmar, sem qualquer sombra de dúvida, que é um profissional bem-sucedido. E eu o sou!

A propósito, a escritura deste Memorial não me proporcionou apenas o reviver, mas também (talvez, sobretudo) certo “devir”: ainda há muito que dizer; ainda há muito por fazer; ainda há muito que autocriticar. Ao debruçar-me sobre o vivido, posso avaliar o meu (não)fazer e, dessa avaliação, podem emergir muitos produtos ainda...O tempo dirá...

Maria Celma: origens...

Nasci no chão da terra dos outros, e vi meus pais lutando para conquistar a terra por quase à vida inteira. O interessante é que nunca tivemos terra, mas sempre tivemos roça... fosse no varjão, no Córrego Seco, na Estação, um bairro distante do centro da cidade, ou mesmo nos quintais vazios ao lado de

nossa casa que o meu pai se responsabilizava em cuidar. Onde pudesse, e desse, meu pai arranjava um jeito de plantar o milho, a mandioca, o feijão... E isto não nos faltava.

A comida, a gente bem sabe; o pobre sabe, é algo que não pode faltar, pois como ensinou Antonio Cândido, em “Parceiros do Rio Bonito”, quando falta a comida, em especial a mistura, é como se a ordem moral fosse rompida. Para o caipira, camponês, lutador da terra, o alimento é algo importante demais. Lembro-me disso nas entrevistas que fiz, para a tese de doutoramento, com os camponeses dos assentamentos São Bento e do Santa Clara/Che Guevara, entre os anos de 2001 a 2003. Também com os assentados da XV de novembro, neste período, e os posseiros da Fazenda Ribeirão Bonito, na década de 1990, todos no Pontal do Paranapanema.

Meu pai era um guerreiro, não das guerras de enfrentamento direto, de embate, mas das batalhas vividas no dia a dia. No decurso da vida, enfrentava as dificuldades sempre com um sorriso no rosto e com a alegria tão corriqueira, cantada em seu violão. Fazia da dor o riso, cantando suas emboladas, como na música da “Maria do Coco pelado” ou mesmo “A folhinha da urtiga”, que a gente se rachava de rir quando escutava.

A Fela também me contou que quando criança - deveria ter uns dez anos -, ainda no Córrego Seco, ela fora levar o almoço para o meu pai na roça e lá chegando ele a aguardava embaixo de uma árvore. Ao abrir a marmita não havia a colher. Minha irmã chorou muito e lamentou o ocorrido. Meu pai a aconchegou no colo e disse para que não chorasse, já que para tudo se dava um jeito. Então, pegou um pedaço de pau e fez dele uma colher. Esta lição ela levou e levará para a vida toda, e nos repassou. Com esse gesto tão simples ensinou-nos que na vida a gente transforma as coisas, dá um jeito nelas, com afeto e com carinho a gente vai mudando o rumo das coisas. Não gritou, não brigou, não bateu. Ensinou a ela e a nós que a vida é muito maior do que o que a gente possa ter de bens materiais. Ensinou-nos o que é a dignidade.

Nesta autobiografia também não poderia deixar de falar de minha avó, mãe de minha mãe, Dona Emília, cearense, que se casou aos 15 anos, em Juazeiro do Norte, com o meu avô de 40, vindo do Amazonas. Minha avó faleceu aos 93 anos e até esta idade não quis ir para a casa de nenhum filho. Morava sozinha. Em sua vida, nunca deixou de reclamar do frio de São Paulo e das saudades do Ceará. Lembrava dos banhos nos açudes, dos passeios a cavalo, e da vida farta; da casa comercial que tinham em Ibicuã-CE e da vida que não mais tivera pelas terras paulistas. Sempre que podia, pelo menos até os 70 ou 80 anos, ela voltava para Ibicuã, para rever os parentes e a sua terra natal. Parecia frágil, mas carregava uma força tamanha, daquela que pariu quinze filhos e viveram sete. Daquela que até os últimos dias fazia os seus fuxicos, colchas, toalhinhas para os filhos, netos e bisnetos, e que cozia o arroz de leite e o ovo. Fazia a sua manteiga com a nata, o beiju e muitas outras delícias do nordeste, tendo prazer imenso em que cada um que chegasse à sua casa fosse para a cozinha e comesse, e muito. Para minha avó quanto mais gorda tivéssemos, mais bonito ela achava.

A vida na república...

Todas nós vivemos momentos muito difíceis, mas também de muitas alegrias. Quantas festas, quantos dormir e acordar juntas para ir recriando o pouco que tínhamos com a sabedoria da pobreza, como nos ensinara a família e, mais tarde, Milton Santos. Quanta amizade verdadeira nesses tempos de Universidade que ficam em nós... A conquista de uma, era (e continua sendo) a conquista de todas... Estivemos juntas em vários momentos muito importantes de nossas vidas. Em meu casamento, com o Vitor, meu amor, lá estavam minhas amigas, depois de passados cinco anos em que eu havia me formado. No aniversário de 30 anos do Iran, nosso amigo da vida e meu amigo-irmão que se formou junto comigo em História, todas nós nos reencontramos. O Vitor já estava comigo. No primeiro ano de aniversário de minha Anita, a Marcinha e o Iran estiveram presentes...

A militante...

Neste ínterim, em fevereiro de 1997, eu e minha irmã participamos de uma ocupação de terra na fazenda São Domingos, no Pontal do Paranapanema, em que nove pessoas foram baleadas, entre elas a nossa amiga, Miriam, que estava ao nosso lado no momento da ocupação da fazenda. Nunca sairá de minha cabeça a cena da Miriam carregando a bandeira do MST e sendo alvo da milícia armada no Pontal. A Toninha, amiga querida, a socorrendo. Eu e minha irmã tivemos que nos arrastar por entre o mato para conseguir sairmos ilesas desta ocupação. A Fia ainda teve uma crise de asma bem neste contexto. A Miriam e o Seu Antônio, mais tarde conhecido como “Antônio Bala”, foram as vítimas mais sérias deste tiroteio. Ela traz sequelas ainda hoje, extremamente sérias. Teve o pulmão perfurado pela bala que explode, chamada “tum tum”, e deixa estilhaços no interior do corpo atingido. Somente em Cuba há o tratamento e, mesmo assim, para minimizar os danos. Com muito sacrifício ela foi uma vez a Cuba, onde tem um filho fazendo Medicina.

O casamento...

Foi a Miriam quem fez o almoço de meu casamento no Clube da Vila de Baixo, o Cluming, em Teodoro, no ano de 1998. Foi um momento especial demais para mim, pois o encontro de muita gente querida num dia tão feliz. No meu casamento com o Vitor pude contar com a presença de grandes amigos, dos tempos da Graduação - todas as meninas da República, a Carla, o Iran e a Irene que estudaram a Graduação comigo; do Mestrado - o Eudes e o Nelson, e de Corumbá - com minhas amigas amadas, Rosemeire e Rosângela. A Rosângela estava com o Chico, seu esposo e foram padrinhos de meu casamento, juntamente com o Humberto e a Edna, sua esposa. Também estiveram presentes alguns de meus cunhados e cunhadas de Campo Grande, como o Doro, a Lu, a Ilza e a Sônia. Também os meus parentes, sobrinhos, tios e primos. Não era para ter festa e foi tudo meio no improviso. Na hora de servir o almoço: “cadê as toalhas para a mesa?”. Foi sem toalha mesmo. Ao final, estávamos eu e o Vitor na limpeza do salão. Penso que o meu casamento não poderia ser diferente.

A Doutora...

Em 2010 foi o lançamento de meu livro “O desejo do roçado”, como resultado da tese de doutorado, defendida em 2004. O lançamento foi em Teodoro Sampaio, na Câmara dos Vereadores. Foi muito bacana, porque lá

estavam pessoas queridas demais. Meus pais, meus irmãos e irmãs, faltando somente a Sandrinha. Estava o Vitor e a nossa Anita. Estavam também outros amigos e conhecidos. Pude ver alguns assentados dos assentamentos São Bento e Santa Clara/Che Guevara, como o Seu João Rodrigues e o Seu Nilo. Estava também o Iran, meu amigo-irmão, e a minha comadre, madrinha da Anita - e minha ex-aluna -, a Eliane, a quem gosto demais e que, mais do que ex-aluna, tornou-se também, desde a Graduação, amiga. O seu esposo, o Maurely, é um encantamento e é muito bom tê-los por perto.

Quem organizou o lançamento do livro foi a minha irmã, Fela. Ela fez a abertura do evento e disse palavras que não vou esquecer jamais. Ela nos contou que quando era adolescente e não mais podia continuar a estudar no Córrego Seco, ia, então, todas as noites para Teodoro Sampaio, na Kombi da escola, para continuar a estudar. O meu pai, depois de todo o dia de trabalho pesado, ia levá-la para pegar a condução e buscá-la no ponto. A Kombi retornava tarde, entre onze e meia a meia noite. O Seu João, nosso vizinho, dizia ao meu pai que não deixasse que ela fosse para Teodoro, pois seria somente para namorar. Mas, meu pai não se importava com esta fala e continuava a ir todas as noites buscar a minha irmã. Meu pai não sabia que, com este gesto, mudaria a vida de minha irmã. Mudaria as nossas vidas. Poderia talvez até, conscientemente não saber, mas tinha a dimensão da importância dos estudos, tal como a minha mãe.

Como podemos não sofrer com a perda de um pai assim? Como não amar, ilimitadamente, um pai deste jeito? A fala da minha irmã foi emocionante, porque explicou uma boa parte da história e do porque eu estar ali, naquele momento, lançando aquele livro. Não era uma conquista só minha. Era a de meus pais. Era nossa, de toda a nossa família!! Também fiz o lançamento deste livro na Livraria Cultura, no centro de São Paulo, mas nem de perto chegou ao que fora em Teodoro Sampaio.

Entre 2010 e 2015 tive a oportunidade de participar da escrita de uma Coletânea importante demais, que se chama “Outras histórias.... culturas afro-brasileiras e indígenas”. É um trabalho que em seus primeiros volumes fora escrito a dez mãos. A Maura, minha ex-aluna e, hoje, amiga, escreveu uma parte junto comigo, a parte III, intitulada “E as nossas raízes?” da primeira Coletânea (Livros I ao V e o Livro do Professor). Também participaram da escrita desta Coletânea os professores Giovani, Raquel e a Lucimar, quem organizou a equipe e fez o convite para que participássemos. Costumo dizer que foi um dos trabalhos de escrita mais importantes que fiz na Universidade - até o momento -, porque é produção de material paradidático e pode chegar à rede pública e privada e transformar vidas, desde as primeiras séries... Contar outras histórias.... Em 2012, eu, Maura, Raquel e Lucimar - que além de co-autoras nos tornamos amigas demos continuidade a este trabalho e escrevemos os Livros VI ao IX, mais o Livro do Professor. Agora em 2015 o trabalho está praticamente pronto e estamos fechando a correção final. Foi um desafio muito grande fazer ambos os trabalhos. Para concluí-los, o desafio fora ainda maior. Penso que é um material que vai fazer diferença na discussão das questões indígenas e afro-brasileiras, em especial, por ser voltado para os professores e alunos desde a primeira série ao término do ensino fundamental. Foi uma prova tamanha escrever este material e tivemos momentos difíceis para a confecção e o término do trabalho, mas no balanço geral acredito que valeu a pena e, possivelmente, faria tudo outra vez...

A Professora...

A cada disciplina que leciono faço questão de enfatizar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Realizo-me como profissional e como pessoa em sala de aula e ainda na possibilidade de instigar os alunos ao ensino e a pesquisa. Acredito que a produção do conhecimento pode se dar, desde a escola, na escola, com a escola, já no ensino fundamental e médio. Não sei se dou conta de fazer isto, de tornar concreto o plano teórico no processo de ensino e aprendizagem, mas acredito fundamentalmente no meu trabalho, no trabalho dos meus alunos, e na educação como instrumento de transformação.

Gostaria de encerrar esta autobiografia reforçando que foi meu pai quem me inspirou a ser historiadora... a contar histórias e a ensiná-las... Foi minha mãe, com esse amor aos estudos, mesmo não podendo estudar - e com o desejo de ser professora - que me inspirou a ser o que hoje sou. Quero agradecer aos dois. Ao meu pai que estará sempre comigo, por muitas e muitas vidas, e à minha mãe que está também dentro de mim onde quer que estejamos hoje e daqui a algum tempo... Também à Professora Vera, pela oportunidade de poder escrever essas memórias, e tentar recontar histórias, pois assim parece que a vida encontra um rumo.

Em Marlene o desejo de ser reconhecida; o esmero para não errar, não decepcionar; a presença da mãe enterrada nela mesma; o exercício da disciplina no esporte, na escola e na religiosidade; o controle sobre si; a filha; afetos aferrolhados; o pai como modelo. Estado de vigília constante. Esta é Marlene: mulher forte, professora competente.

Em Maria Celma a vida pulsada do(a) migrante; a família pobre; a militante; a mãe, o pai, os irmãos e irmãs, o afeto exercitado; a filha, o marido, o amor. Sentidos abertos para a vida. Esta é a Maria Celma: mulher e professora intensas.

Não fossem delas as narrativas, seriam elas as mesmas professoras de Língua Portuguesa e de História que são? Sim e não... Mas, sendo, compreendo a veemência de suas lutas nas batalhas da docência. Rigorosas ao ensinar, exigentes ao cobrar. Acolhem o(a) aluno(a), mas dele(a) não se apossam. A docência como ofício e vida mesma. No íntimo, professoras.

Trago Marlene e Maria Celma exatamente pelo contraste de suas histórias e, pelo que, deste contraste, pode ser encontrado na minha própria trajetória. Os adjetivos forte, competente e intensa podem ser aplicados a ambas. Porém, atribuí os primeiros à Marlene porque, apesar de também ser intensa, é a imagem de forte e competente que ela reforça e deseja fixar sobre si mesma. Já Maria Celma, ainda que seja forte e competente, se permite deixar à mostra sentimentos mais aflorados, suas sensibilidade e indignação.

Apesar de terem nascido e crescido em regiões, geográfica e culturalmente, próximas, e de terem vivido na zona rural, suas vivências familiares são bastante distantes e os caminhos

que traçaram em direção à docência também. O que não altera a constatação de serem fortes, intensas e competentes.

Fico aqui entre as duas. O conservadorismo, a idealização da juventude, certo ufanismo e a figura paterna como modelo presentes no relato de Marlene são, para mim, muito familiares. Também passei grande parte da vida “disciplinando” um corpo e uma cabeça já bastante conformados e assujeitados. O medo de ser “pega” nas minhas fraquezas sempre me rondou. Esforço, silêncio, obediência (com desejo imenso de burlá-la). Acusações: mal-humorada, arrogante, egoísta... Dificuldades para trabalhar com o outro, ouvir o outro, aceitá-lo(a). Sobretudo, porque as “imperfeições” desse outro escancaram as minhas próprias. Mas, eu não sou “imperfeita”!

Na história de Maria Celma, apesar das dificuldades, há muito afeto e também poesia. Vi-me refletida na pobreza que, a mim, não chegou na sua forma concreta. Mas, que está aqui de um jeito que só consigo dizer por meio do resumo da minha história familiar.

Minha mãe: filha de uma “bugra” que teve a mãe laçada no pasto para que se conformasse, ficasse, obedecesse. Essa avó da minha mãe morreu cedo! A “vó” e os(as) irmãos(ãs) foram criados(as) no mato pelo pai e pela madrasta. Apanharam muito, após as surras eram “metidos(as)” numa vasca com salmoura. Foram adestrados(as). Muito pobres, miseráveis. Afetos, letras, felicidade... não conheceram. A “vó” casou-se com o “vô”, por procuração, aos 13 anos. Ele, descendente de franceses e austríacos, alto, loiro, olhos azuis, pobre. Ela pequena, morena, brejeira, olhos embaçados, pobre. Os dois juntos, três filhos, duas filhas, fome. Vida embaçada como os olhos da “vó”, mas de quando em quando alguma poesia.

O peso desta história é nossa herança: da minha mãe, minha e de minhas irmãs. Para minha alegria, as netas foram aquinhoadas com parcela bem menor. Que bom!

Meu pai: “QI” acima da média. Dinâmica familiar complicada. Neto de negros e italianos. Sua avó, D. Júlia, era surrada, montada e esporada pelo primeiro marido. Matou-o a machadadas, o enterrou na frente da casa. Foi presa. Saiu. Tinha terras. Casou-se com um imigrante italiano que trabalhava para ela. Nasceu minha avó, Ana. Ana se casou com o “vô sinhozinho” (Vestia bombachas e tomava chimarrão todos os dias. Embora se autointitulasse gaúcho morreu sem conhecer o Rio Grande, como ele chamava o Rio Grande do Sul). Na Bela Vista, fazenda de meu avô, nasceram os filhos: dois homens, seis mulheres. Apenas meu pai veio para a cidade estudar (até o 4º ano) no Magiano (internato). Bom aluno, bom orador. Muita terra, muito trabalho, nenhum conforto, nada de instrução. Terras griladas, vinda para a cidade, alcoolismo do meu avô. O “vô sinhozinho” morreu charreteiro. Meu pai, terminado o

quarto ano, prestou concurso para o Banco do Brasil, passou em segundo lugar. Casou-se aos 29 com minha mãe que trabalhava cuidando dos primos. Nascemos eu e minhas duas irmãs. Pai provedor, centralizador, às vezes carinhoso com as filhas. Não tenho lembranças dele lendo livros, sempre o jornal, mas os comprava: Jorge Amado, Graciliano Ramos, Drummond, Fernando Sabino, Guimarães Rosa... no fim da infância os meus preferidos eram os da coleção de crônicas: “Para Gostar de Ler”. Temos uma edição do “Casa Grande e Senzala”, com um encarte muito bonito; Guerra e Paz; Vila dos Confins, de Mário Palmério... Assinava a revista *Seleções Readers Digest* (assinatura que minha irmã manteve até 2015) e a *National Geographic*, passávamos horas, eu e minhas irmãs, entretidas com as revistas. Dizia que nos queria formadas. Era muito para quem não tinha nenhuma referência familiar na qual se apoiar. Minha mãe estudou até o 3ª ou 4ª ano. Em 1981 tentou retomar, mas não foi muito longe. As três filhas têm curso superior: Medicina Veterinária, Pedagogia e Letras. As três netas também: Psicologia, Engenharia de Produção e Engenharia Civil, as duas últimas prestes a concluir.

Eu: filha obediente, única que se casou (duas vezes) e se divorciou (que horror!!). Aos 28, duas filhas depois, entrei na universidade. Foi quando comecei a me interrogar sobre mim mesma. Quem eu tinha sido até ali? Tinha muito medo do pai, mas, contraditoriamente, também gostava muito de desafiá-lo. Acho que por esta razão me casei aos 17, com um negro. Fui mãe aos 19 e aos 22. Aos 27 me separei e voltei para casa. Pela idade e pelas sequelas de um Acidente Vascular Cerebral (AVC), o pai “todo poderoso”, referência de força e masculinidade, agora precisa de ajuda em várias situações e, é a mim que sempre recorre.

A narrativa extensa das histórias de Marlene e Maria Celma diz muito sobre o “tu” que está sendo construído em mim. Foi necessário recorrer a memórias que não foram “feitas” por mim, as delas e aquelas da minha família, mas que se incorporaram ao meu repertório pela intensidade da experiência que traduzem, para que pudesse referendar meu argumento de que a força da palavra, por seu potencial (trans)formador, pode funcionar para o narrador como estratégia de enfrentamento ao repertório empobrecido das experiências na contemporaneidade, colocando em suas mãos a decisão sobre tomar uma atitude de “cuidado de si”, no sentido socrático revelado por Foucault em sua arqueologia:

O *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) aparece, de maneira bastante clara, e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, umas das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. (FOUCAULT, 2014, p. 6)

A construção do “tecido memorialista” (ALVES, 2008), proporcionada por este trabalho, e, que se deu a partir da atribuição de significados e sentidos às memórias que se traduziram nas narrativas, me evocou uma espécie de “experiência de si” em que a “a alma [impôs-se] como sujeito [...]” (FOUCAULT, 2014a, p.53) de ações e relações, a “alma-sujeito” de Platão, que me deixou mais atenta à escuta e à observação do outro, do mundo e, especialmente, de mim mesma, defrontando-me com o processo de subjetivação que buscava.

Subjetivação que aqui quero comparar com a ascese filosófica que, diferentemente da ascese cristã, não almeja a renúncia a si. Ao contrário, seu “[...] objetivo é colocar-se – e da maneira mais explícita, mais forte, mais contínua e obstinada possível – como fim de sua própria existência” (FOUCAULT, 2014a, p. 295-296), pois: “trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si”. (FOUCAULT, 2014a, p. 296-297).

Ao trocar experiências vivificadas pelas memórias e materializadas nas narrativas de vidas percebi que é possível reconhecer experiências feitas e compreender como elas afetam a produção de quem estou me tornando. A investigação me mostrou que nossas memórias estão sempre atravessadas por outras que não vivemos ou produzimos, mas que, de algum modo, nos tocam e permitem divisar a elaboração de uma subjetividade que, apesar de comunicar estados íntimos, resulta das relações que estabelecemos conosco, com o outro e com o mundo.

Conduzindo-me ao raciocínio, segundo o qual, a Professora Vera de quem falo e com quem falo está em processo de constituição e revisão constantes. Há elementos relativos à família, à cultura e a todo um contexto, que são muito marcantes, imprimindo nessa mulher-professora(em mim) características que se contradizem e, ao mesmo tempo, a (me) definem, pela dialética própria das relações, indicando que sua(minha) constituição é tramada no exercício contínuo de recusa e aceitação da sua(minha) verdade. Constituo-me mulher e professora como um ser biopsicossociocultural a partir dos registros androcêntrico e patriarcal aos quais, por contradição, se soma minha disposição para o enfrentamento, resultando nessa construção que me coloca cotidianamente frente ao desejo de ser o que ainda não consegui arquitetar, mas que agora tenho pistas sobre como fazê-lo. Porém, ainda será uma arquitetura em projeto pela impossibilidade de “vestir” uma identidade, uma subjetividade e uma vida encerradas num modelo *prêt-à porter*.

5 Considerações...

O trabalho foi realizado para atender à minha urgência de tomar consciência sobre como venho encaminhando minhas trajetórias, porque não sou uma ou una. Sou mulher, gênero feminino, membro de diferentes famílias e grupos sociais, sou professora. Sigo, portanto, por mais de um caminho. Em cada grupo me invisto de uma identidade que atenda às suas particularidades: de filha, mãe, avó, irmã, esposa, nora, sobrinha, ex-cunhada, amiga, dona de casa, motorista, patroa, professora... Porém, em todas elas está a mulher. O gênero feminino é o meu traço mais emblemático.

Por esta razão a tese se inicia com uma resenha, de alcance delimitado, da história da mulher, da profissão docente e da identidade. Ali procurei e encontrei subsídios para entender e digerir o incômodo provocado pelo lugar de gênero que ocupo e, ao qual, sempre atribuí, dentre outras escolhas, a da profissão.

Verdade tornada farsa após a investigação. Não sou professora porque sou mulher. Ser professora era, como no caso de três das minhas colaboradoras, o que estava mais “à mão”. Precisava sobreviver. Ser professora formadora foi uma decisão tomada durante a formação inicial, na graduação. Tive professores(as) que me “convidaram” a sê-lo. Ser formadora foi uma escolha. Ser professora não o foi.

A retomada da história produziu um movimento interno de reflexão por meio do qual a subserviência e a recusa da própria existencialidade - que atravessam as formas de tratamento dispensadas ao sexo feminino e as representações elaboradas sobre ele -, se reapresentaram a mim. Já as conhecia pelo experimento diário. Suas verdades me convenceram por longo tempo, mas ainda não havia intimidade suficiente entre nós para que as regras do seu jogo estivessem claras.

O estudo pôs as cartas na mesa e, ao confrontar a resenha histórica com as narrativas de vida das professoras e com a minha própria, ficou explicitado que a subjetividade que procurava estava drasticamente atada aos processos de sujeição. Sabê-lo expôs a astúcia das ditas verdades e, aquela habitual insatisfação e o permanente desejo de vencê-la se impuseram.

Neste sentido, a opção pela abordagem biográfica das histórias de vida foi bastante acertada por ter me posto em contato com uma metodologia que não é redutível ao fato. Ao contrário, dele quer extrair as contingências que, de resto, espalham-se por todos os campos... vida, arte, ciência. Capaz de autonomia inventiva e submetido a uma série de constrangimentos, *Antropos* encontra espaço, uma

intencionalidade à procura da lucidez, uma reflexividade operante, que define assim o[s] direito[s] e os deveres que o acompanham para orientar, individual e coletivamente, suas atividades, suas perspectivas e sua busca de consciência. (JOSSO, 2010, p. 29. Grifado no original).

As histórias de vida me permitiram atuar à moda de uma paráfrase de *Antropos* liberto das amarras de uma ciência que foi, por muito tempo, exclusivamente canônica. O caráter polimórfico desta abordagem imprimiu-lhe o tal valor heurístico do qual falo, em dois ou três momentos do texto, trazendo a subjetividade e a intersubjetividade, estabelecida entre mim e as professoras, para o centro da produção do conhecimento, pois no entrecruzar das narrativas foram produzidos significados que passo a enumerar não sem, antes, me desculpar pelo que isso evoca dos cânones (adverti que minha atuação era uma paráfrase, ainda restam amarras em mim):

- a) Sobre as trajetórias das professoras que colaboraram comigo creio que o capítulo 3 traga as análises. Ali fica aparente que apenas Eugenia arquitetou seu caminho no magistério. Desde jovem havia se informado sobre a profissão e se decidido a segui-la. Não há uma vocação natural, mas uma escolha pessoal, organizada e, até certo ponto, planejada. Cursar a pós-graduação no Brasil e aderir ao magistério superior foi uma contingência. Izabel, Marlene e Maria Celma foram “levadas” ao magistério pelas circunstâncias da vida. Queriam ser médica, juíza e jornalista. Não deu! O que estava mais “à mão” ou o que a realidade colocou diante delas foi a carreira do magistério. Todas a “abraçaram”. Marlene já está aposentada, mas me confessou que não se despiu da Professora. Izabel e Maria Celma estão na ativa. Trabalhando na formação de Pedagogos, no caso de Izabel e, no de Maria Celma, de Professores de História. Eugenia espelhou-se, já aos 8 ou 9 anos, na tia professora de matemática. Maria Celma reconhece que os pais com seu amor pela “contação” de histórias a influenciaram na opção pelo curso de História, mas a licenciatura foi a alternativa, não a escolha. Portanto, não há em Izabel, Marlene e Maria Celma uma escolha primeira ou a influência de gênero ou uma inspiração feminina para terem se tornado professoras.
- b) Sobre a defesa da tese - das “narrativas de vida como instrumentos privilegiados para a constituição de um modo de viver, de ser e de estar mulher-professora, e, como portadoras de potencial para o “cuidado de si” pelo que nos evocam da “escuta de si”, por meio da escuta do outro em nós” -, creio que atravessa todo o trabalho, mas nas considerações epistemológicas e no capítulo quatro me parece mais efetiva. Cabe aqui acrescentar que, embora não tenha realizado o trabalho

mirando minha prática docente, ao final dará frutos nessa seara. O trabalho com histórias de vida e narrativa certamente será incorporado às minhas atividades como professora formadora, pelo potencial de produtoras de conhecimento e autoconhecimento.

- c) Sobre as questões que abrem o texto - *Mulher quem és tu? Professora quem és tu? Como tens construído tuas identidades de mulher e de profissional e como as concilia?* -, confesso não ter encontrado respostas assertivas e conclusivas. Compreendi a impossibilidade de me dizer definitivamente, pela plasticidade presente na ideia de identidade. Compreendi ainda que essa plasticidade, que comporta as noções de construção, desconstrução e reconstrução, é positiva porque promove ruptura, superação e inovação no movimento constante do fazer-se. Mas, também concluí que toda essa manobra do vir-a-ser é desgastante, solitária (ninguém a faz por nós) e angustiante. A novidade da (trans)formação não é capaz de disfarçar ou de ocultar o esgotamento que o seu processo produz em nós. Essa constatação me convenceu inapelavelmente de que seguir a rota da minha subjetividade requer de mim uma atitude do “cuidado de si” como aquele que “[...] designa uma tensão vigilante de um eu que vela, sobretudo para não perder o controle de suas representações, para não se deixar invadir nem pelos sofrimentos nem pelos prazeres” (GROS, 2014, p.482).

Assumir-me como sujeito-objeto foi bastante doloroso e exaustivo, mas, me mostrou que, ao fim e ao cabo, a busca por um modo de viver, de ser e de estar mulher e professora, não se esgota. Ao contrário, quanto mais, nela, me empenho mais “a invenção de um si evolutivo” me convoca e desafia a estar frente a mim e à minha professoralidade. Apesar de não ter encontrado “o lugar” que procurava, sabê-lo inexistente como concretude, mas, possível como vivência – uma vez que cabe à mim inventá-lo - é, certamente, a tomada de consciência pela qual ansiava.

Finalmente preciso dizer que foi muito arriscado assumir esse trabalho que, por ser autoral, contraria aquilo que é a norma na academia. Mas, não havia outra maneira de fazê-lo. Tentei olhar no olho das Professoras, mas “[...] quando um olho se olha em um outro olho que lhe é inteiramente semelhante, o que vê ele no olho do outro? Vê-se a si mesmo”. (FOUCAULT, 2014, p. 65). Não havia como me desviar de mim mesma.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: _____. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2010.

ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Histórias de vida e de formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. 131-146.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo II: a experiência vivida*. Tradução Sérgio Milliet. 2 ed.. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994. 197-221.

_____. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Tradução João Barrento. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo I. Natal, RN: EDUFRN; Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais). p. 27-69.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 14 ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRAGANÇA, Inês de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.

BRUM, Eliane. *Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras*. São Paulo: LeYa, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan/jun. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> >. Acesso em 10 de maio de 2013.

CARVALHO, Marília Pinto. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. In: *Revista Brasileira de Educação* [on line]. Disponível em http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_08_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf. Acesso em 24 de junho de 2015.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica: FCH-FUMEC, 2005.

CUNHA, Jorge Luiz de. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.p. 95-113).

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero, vol. 13, n.25/26, set.92/agos. 93. p. 97-103.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-63.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. 12 ed..Tradução Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Memórias e escritos de um educador. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). *Práticas de Memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.113-134.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matias (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução Maria Nóvoa. Póvoa Santo Adrião, PT: Pentaedro, 1988. p. 17-34

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1994.

FINGER, Matias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. _____. *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução Maria Nóvoa. Póvoa Santo Adrião, PT: Pentaedro, 1988. p.79-86.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução Lúcia M. Pondé Vassallo. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GONDRA, José Gonçalves. Escolarização e governo das multidões: reflexões acerca das formas da escola na corte imperial. In: ARAÚJO, Mairce da Silva [et. al.]. *Vozes da educação: memória, história e formação de professores*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p.147-166.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (p.455-493)

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014a.

_____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 14 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. 103-133.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencar; CUNHA, Maria Isabel (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 81-100.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio; Júlia Ferreira. 2 ed.. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & educação. Série clássicos das histórias de vida).

KEARNEY, Richard. Narrativa. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v.37, n.02, p.409-438, maio/ago, 2012. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 13 de maio de 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/fev/mar/abr 2002. Campinas, SP: Autores Associados.

LE BRETON, David. *Do silêncio*. Tradução Luís M. Couceiro Feio. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, v.19, n. 02 (56), maio/ago, 2008. p. 11-30.

MAFFÍA, Diana. *Contra las dicotomias: feminismo y epistemología crítica*. S/D. Disponível em <http://dianamaffia.com.ar/archivos/contra_las_dicotomias.doc>. Acesso em 07 de setembro de 2014.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas, SP: UMNICAMP, 1993.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto, PT: Porto, 2007. p. 111-140.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. In: *Psicologia, ciência e profissão*, v. 24 (1), 2004. p. 82-93.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). In: *Análise Psicológica*. 3 (V). 1987. p. 413-440. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf. Acesso em 10 de junho 2014.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto, PT: Porto, 1995. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto, PT: Porto, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, Francine. A narrativa e a experiência em Walter Benjamin. Disponível em: <<http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/61/37>>.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2010.

PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo II. Natal, RN: EDUFRN; Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2012.

PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa (auto)biográfica: questionamentos teóricos. In: _____. (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo II. Natal, RN: EDUFRN; Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2012. 29-57.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese (doutorado). 298 f.. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1996. (mimeo.)

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. In: *Revista Brasileira de História*. Vol.09, n. 18, p. 09-18. Agos/set 1989. São Paulo. Disponível em [file:///C:/Users/Windows8/Downloads/michelleperrot%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows8/Downloads/michelleperrot%20(1).pdf). Acesso em 20 de junho 2015.

PIGNATELLI, Frank. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PINEAU, Gaston. O “gaio saber” do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Christina Venancio (orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 17-38.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto, PT: Porto, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLES, Norma. A escrita como prática de si. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Ricardo. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In: ARAUJO, Mairce da Silva [et al]. *Vozes da educação: memória, história e formação de professores*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (07-72)

WOOLF, Virginia. *Momentos de vida*. Tradução Paula Maria Rosas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

APÊNDICE A – MEMORIAL DA AUTORA

A Professora

Aqui apresento as memórias que me permiti preservar, acrescidas ou recortadas pelas impressões que o presente me traz. Sou profissionalmente o resultado de uma vida itinerante. Nasci e vivi até os onze anos de idade no estado de Mato Grosso do Sul, onde iniciei minha trajetória escolar em uma escola privada para a infância. Em seguida ingressei numa escola da rede pública estadual de onde saí após concluir a quinta série e me mudar para o estado de São Paulo, onde também na rede pública estadual fiz a sexta e a sétima séries. A oitava série e o primeiro ano básico foram concluídos nos confins de Minas Gerais num colégio de freiras. Em 1981, já em Curitiba/PR, assisti às aulas do curso de patologia clínica de um colégio de padres durante uma manhã, foi tudo o que consegui diante do medo da cidade (e da escola) grande. No dia seguinte estava matriculada no Colégio de Educação Familiar do Paraná, também confessional, porém pequeno e familiar como o nome anuncia. Precisei retornar ao primeiro ano, porque ali o curso era magistério. O segundo ano foi concluído na rede pública em Mato Grosso do Sul. O terceiro na mesma escola de freiras lá de Minas Gerais.

De janeiro de 1985 a março de 1995 fui dona de casa, mãe e, por algum tempo, auxiliar de secretaria na Escola Estadual “Fernão Dias” na cidade de Pirapora, MG. Em 1996, separada judicialmente, com duas filhas e de volta à casa materna fui aprovada em segundo lugar no exame vestibular para o curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPTL/UFMS). Iniciava-se naquele momento minha trajetória como profissional docente.

A Pedagogia e as expectativas da estudante universitária

Recomeçar é um processo sempre muito perturbador. Para trás deixamos pessoas, tristezas e felicidades, expectativas e frustrações. À frente nos esperam as mesmas emoções, mais ou menos intensas. Foi assim, experimentando uma espécie de renascimento, que escolhi me inscrever no vestibular para Pedagogia. Curso diurno, já havia feito o magistério, trabalhado em escola, duas filhas pequenas.... Bom, era isso! Estava decidida a acertar ou a errar menos, dependendo da perspectiva.

Turma essencialmente feminina, corpo docente idem. À exceção dos professores de Filosofia, Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa. Mal começamos a nos integrar à novidade de um curso superior veio a greve que durou, aproximadamente, dois meses. Na

retomada das atividades a turma, que já era pequena, ficou ainda menor. Talvez isto tenha sido bom, porque as que ficaram o fizeram por diversas razões, contudo em comum pode-se dizer que permaneceram as professoras (todas seguiram a carreira).

Como estava retomando a escrita da minha história, que havia ficado ‘suspensa’ pela dor e pelo medo do novo, esperava que o curso de Pedagogia me tirasse daquele labirinto. Expectativa alta assim tem tudo para não se cumprir, mas não foi o caso. As disciplinas essencialmente teóricas dos dois primeiros anos, os ditos fundamentos da educação, me encantaram. Havia tantas perguntas dentro de mim, tanta angústia para entender o mundo e nele me situar. E ali na faculdade todas as tardes eu lia, ouvia, discutia e aprendia sobre História, Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação. Descobrir que é possível explicar, a partir de teorias consistentes, fatos e situações que antes achava naturais foi libertador.

Minhas expectativas foram altas, mas creio que o curso trouxe novo vigor à minha vida. Fui aos poucos me tornando uma pessoa mais observadora e consciente da realidade circundante. Aprendi a nomear coisas que eram apenas percebidas, intuídas, como: ideologia, hegemonia, classe social, universalização, proletarização, inclusão, igualdade, diferença, diversidade, dentre outros conceitos.

Aos 27 anos, fruto de uma escola e uma formação tradicionalíssimas, permaneci a mesma estudante da infância e da adolescência: disciplinada, cheia de cobranças e com uma dificuldade imensa de trabalhar em equipe. Comportamentos que foram sendo flexibilizados ao longo do curso. O primeiro seminário foi para a disciplina História da Educação e ‘devíamos’ tratar da Educação Grega e de seu ideal da Paideia. Foi um fiasco. Ficamos no pretérito imperfeito do indicativo, pois segundo a professora o tratamento dado à questão também foi imperfeito. Assim fomos, eu e as colegas, aprendendo a organizar nossa vida acadêmica. Discutíamos o escolanovismo de John Dewey e mergulhávamos nas sociedades Antigas, Medievais e Modernas para entender o papel da educação e da escolarização nas sociedades contemporâneas.

O estágio no ensino fundamental foi uma experiência importante, organizado de uma forma nada tradicional. Como era uma turma com poucas alunas fizemos estágio na mesma instituição. Íamos duas vezes por semana até a escola, nos dividíamos em duplas e realizávamos observação e acompanhamento das atividades de ensino-aprendizagem. Nossas professoras formadoras realizavam um trabalho quinzenal de estudos com as professoras da escola, enquanto ficávamos com as crianças. Havia também os encontros na universidade para discutir as questões surgidas durante o processo. Esta experiência também serviu como campo

de investigação para meu trabalho de conclusão de curso. Tive ali a oportunidade de experimentar o ensino e a pesquisa como atividades próprias e inseparáveis da docência.

Outras duas atividades que desenvolvi com paixão: a iniciação científica (1998), numa pesquisa financiada pelo CNPq que se propôs a fazer o levantamento do número de crianças e adolescentes em situação de risco no município de Três Lagoas, MS; e, o estágio extracurricular, pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), realizado (1999) na escola do Serviço Social da Indústria (SESI), que foi minha porta de entrada para a carreira docente. Naquela escola iniciei minha carreira como professora da educação infantil e descobri o objeto de estudo para o mestrado, a identidade do professor.

Foram bons anos de aprendizado e renovação. Aos poucos a vivência de uma formação voltada para a docência me encaminhou na direção de uma abertura para o outro e, assim fui assumindo a primeira pessoa do plural nos trabalhos em grupo e creio que na vida profissional.

A carreira

Minha trajetória identitária docente começa com substituições, aulas particulares e estágio remunerado. Todas ocorridas antes da graduação em Pedagogia em dezembro de 1999 e, todas, igualmente importantes. Em janeiro de 2000 ingressei como professora autônoma numa cooperativa de trabalho (hoje extinta) que atendia à escola do Sesi no estado de Mato Grosso do Sul e, ao mesmo tempo, me inscrevi e fui aprovada na seleção para professores substitutos do Departamento de Educação do CPTL/UFMS.

Este foi, para mim, um início triunfal: professora da educação infantil, no matutino, e professora de cinco licenciaturas (Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática), no noturno. Ao final de seis meses encerrei minha carreira na educação infantil (com a tarefa de amadurecer o que se tornaria meu objeto de pesquisa no mestrado) e reassumi o papel de estudante num curso de especialização sobre Políticas Públicas em Educação, também no CPTL/UFMS.

No ano de 2002 ingressei na iniciativa privada como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ilha Solteira (FAISA), instituição que estava nascendo para atender à demanda posta pelo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB). Ainda neste ano fui admitida como aluna regular do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). O problema da pesquisa que propus nasceu daquela minha curta experiência como professora associada à cooperativa. As condições para o

exercício da docência e para a construção de uma identidade profissional consciente não existiam naquele tipo de organização para o trabalho, fato que, mesmo após o desligamento da cooperativa, continuou me incomodando. O resultado da investigação confirmou a sua principal hipótese: quanto mais as alterações sociais influenciam o trabalho docente - tanto na prática pedagógica, quanto na forma de organização para o trabalho -, mais a construção de uma identidade enraizada numa cultura profissional se faz necessária para o professor.

Entre 2007 e 2008 atuei como “professora local” em um curso a distância da Universidade para o Desenvolvimento do Pantanal (UNIDERP Interativa). Assim, entre o trabalho docente precarizado, tanto na instituição pública (professora substituta, com carga horária de 40 horas semanais, baixo salário e sem o reconhecimento da comunidade acadêmica, colegas e alunos), quanto na instituição privada (remuneração por hora e relógio de ponto) fui aprendendo a ser uma trabalhadora da educação, mas também uma professora formadora de professores. Fui professora da FAISA e da UNIDERP até dezembro de 2008, quando fui aprovada no concurso público para professora efetiva do curso de Pedagogia do CPTL/UFMS.

Minha trajetória do ano 2000 até aqui contabiliza 16 anos de construção de uma identidade profissional. Houve dificuldades e erros, mas também superações e acertos. Como afirmei no início do texto “sou profissionalmente resultado de uma vida itinerante”. Passei, como estudante e profissional, por escolas laicas e confessionais e pelas redes pública e privada de três Estados da federação. Quem foram meus professores? Dentre eles, quantos me despertaram o desejo de ser formadora de professores? As respostas certamente ajudam a contar quem é a Professora Vera Luísa de Sousa, mas isto é tarefa para o resto da minha história de vida profissional.

ANEXO A – MEMORIAL DA PROFESSORA IZABEL

Conhecer, saber, ser – como se forma um professor?

Falar sobre minha trajetória escolar implica em ter muita coisa para contar, pois para concluir a educação básica, passei por 7 escolas. Ao escrever esse memorial, fiquei em dúvida sobre ir tão longe, até as origens da escolarização, mas talvez, relembrar esse momento possa ajudar a compreender algumas escolhas profissionais.

Antes de iniciar esse relato é importante esclarecer que sou a 4ª filha nascida em uma família de classe média em Niterói, RJ em 1965. E surpreendentemente para a época, nasci 20 anos depois da filha mais nova. Meus pais passavam dos 43 anos e meus irmãos estavam se preparando para casar.

Não é preciso dizer que fui muito mimada e protegida por todos em casa. O fato de querer atender aos desejos da filha caçula, levou meu pai a me matricular na 1ª série em uma escola particular aos 5 anos de idade. A escola se chamava “Sininho de Ouro” e claro, possuía o desenho dessa personagem estampado em sua fachada. Meu pai, mesmo sem condições financeiras, resolveu realizar a matrícula, de tanto que eu falava e insistia. Não poderia culpá-lo pela decisão equivocada, pois, além de leigo em questões de educação, só havia cursado até o final do antigo ginásial. Minha mãe, apesar de menos escolaridade, as circunstâncias a obrigaram a deixar a escola após o primário, não concordava com a idéia e achava que deveriam esperar até o ano seguinte e fazer minha matrícula no grupo escolar próximo à nossa casa. Mas como ele fez tudo sem consultá-la, quando vimos já estava matriculada e com o material comprado.

Não é possível lembrar exatamente o que acontecia, porém, como era de se esperar essa escolarização antecipada não deu certo. A escola pretendia alfabetizar e não obtiveram sucesso comigo. Talvez por causa disso, ou por não pertencer à mesma classe social da maioria das crianças ali, era tratada de maneira diferenciada pela professora. Lembro apenas de poucas coisas, mas o que permanece em minha memória é um sentimento de maus-tratos. Era extremamente tímida e a todo momento me sentia exposta diante da turma. Ela não me deixava nem mesmo ir ao banheiro e falava coisas na frente das outras crianças que me deixavam com mais vergonha do que o normal. Não sei porque não contava para meus pais, talvez pelo sentimento de culpa pela insistência em estudar lá, ou por achar que minha mãe daria razão à professora, não sei. Porém, como acontece com todas as mães, ela começou a

desconfiar ao perceber que quase todos os dias ia para a casa com a roupa molhada e já não tinha mais o desejo de ir à escola. Lembro que chegou a ir conversar com a professora, que se mostrou falsamente simpática. Na frente de minha mãe conversava comigo como se fôssemos grandes amigas, bem diferente do dia-a-dia.

Porém, com essa situação, eu começava a ficar desanimada e não queria mais ir. Todos os dias apresentava uma desculpa, como dor de barriga, dor de cabeça, etc. Minha mãe, como que dando um basta na situação, foi até lá, disse algumas verdades para as professoras e trancou a matrícula. A mais sábia decisão, foi como que retirar um peso enorme dos ombros de uma criança.

No ano seguinte, 1971, lá estava eu totalmente recuperada, pronta para ir para a 1ª série na nova escola, o “Grupo Escolar Menezes Vieira”. Estava ansiosa por finalmente aprender a ler e escrever, conhecer a nova escola, a professora os amigos, pois antes parece que não havia nenhum. Na verdade, começo a reconhecer minha vida escolar a partir daí. A profª, Dona Cleonice, pessoa tão inspiradora, era muito séria, mas ao mesmo tempo carinhosa. Porém, não havia demonstração clara de afeto, o carinho estava em suas ações, sua humanidade, sua calma, na atenção que destinava a seus alunos. Em pouco tempo estava alfabetizada e feliz. Gostava muito dessa escola. Era um lugar de gente simples, pois apesar de estar em um bairro de classe média, era acesso ao que no Rio de Janeiro são conhecidos como morros, as favelas em uma linguagem mais clara. Recebia pessoas de diversos níveis e isso me fazia sentir bastante a vontade. A 2ª série foi praticamente um tempo nulo na aprendizagem, uma sucessão de professores que iam e vinham deixaram esse período nebuloso, foi também o ano em que perdi meu pai e estava na escola quando foram me buscar para dar a notícia.

A 3ª e a 4ª séries coroaram de sucesso essa primeira fase, antes conhecida como primário. A professora, Dna. Wanda, foi a mesma nos dois anos e nos proporcionou ótimas experiências com a literatura. Promovia muitas leituras e formas de trabalho especiais, coisas que atualmente despreveríamos como projetos bastante modernos. A tarefa mais marcante foi com a leitura do romance “A moreninha” e a conclusão desses estudos com um passeio à ilha de Paquetá, onde conhecemos a pedra da moreninha e outros lugares descritos no romance. Esses momentos eram de grande riqueza cultural e educativa.

Para a 5ª série tive que mudar de escola, pois aquele era um grupo escolar. Em termos escolares acredito que não tenha ocorrido nada muito diferente do que aconteceu com as outras pessoas na mesma época. Dificuldades na transição da 4ª para a 5ª série com o aumento no número de professores, que ao mesmo tempo eram extremamente tradicionais, nos

métodos e também nos relacionamentos com os alunos. Bater com régua nos alunos, puxar o cabelo ou coisas parecidas não trazia problemas, era tudo aparentemente normal.

Na metade da 6ª série, perdi minha mãe. Esse foi um golpe muito duro para quem estava com apenas 12 anos. Para piorar, fui morar com meu irmão mais velho que residia na cidade de São Paulo. Perda da mãe, mudança de família, Estado, cidade, escola, foi como se a vida tivesse virado de cabeça para baixo. Mas as crianças têm a incrível capacidade de vencer essas dificuldades.

Como era meio de ano, só foi possível encontrar vaga em uma escola municipal que não ficava muito perto da casa onde morávamos, situação modificada no ano seguinte, quando fui para uma escola estadual, porém, isso significou a passagem por mais uma escola. Em todo esse período até o término do Ensino Fundamental, nada de muito diferente aconteceu. Importante destacar que considero minha vida escolar como que de sucesso, nunca fui uma aluna brilhante, mas sempre fui bem sucedida, principalmente nas disciplinas da área de humanas.

No 1º ano do colegial foi preciso mudar de escola novamente. Agora para uma escola enorme. Não temos nada parecido no interior. Não lembro exatamente quantas eram, mas acredito que algo em torno de 18 turmas no período vespertino, somente de 1º ano. A divisão era aquela tão conhecida: os melhores alunos nas turmas A e B, os médios a seguir, a minha era a turma D, hoje fico imaginando como não se sentiam os alunos da turma P! Esse foi um período de alguma dificuldade escolar, estudava com vários alunos repetentes e eu quase me tornei um deles. Pela primeira e única vez, fiquei em recuperação nas disciplinas de Física e História, mas por fim consegui passar de ano. Lembro de ser nessa escola o início das rodas de conversa, dos debates a respeito das questões sociais. Agora vejo quão corajosos eram aqueles professores, pois estávamos em 1980 e ainda sob o regime militar. Esses primeiros debates, porém, foram muito importantes para acender o espírito crítico.

No ano seguinte, lá fui eu para minha última escola. Nos mudamos para a cidade de Santos e a troca era inevitável. Apesar de representar mais uma em meio às 7 de que já falei, foi um período muito tranquilo e também feliz. Havia uma amizade muito grande entre os colegas e também com os professores. Em relação à questão pedagógica foi também um momento muito rico e cheio de possíveis “transgressões”. O silêncio exigido sobre política e sociedade, desde sempre em minha vida escolar, aos poucos meio que se dissipava e o espírito crítico era cada vez instigado por aqueles mestres que pretendiam formar cidadãos que não permitissem mais uma ditadura como a que estava implantada no país. Porém, éramos vítimas do maior desfalque da época em relação à educação em nível médio. As formações parciais,

propostas pelo regime militar, meio que separaram os que prosseguiriam seus estudos em nível superior e os que parariam por ali. Sem perceber esse nó, eu escolhi fazer um colegial voltado para a área de humanas.

Como os golpes na educação tem sido intensos ao longo do tempo, aquela que parecia uma formação nem tão boa, me possibilitou que 10 anos mais tarde, já casada, residindo na cidade de Araraquara/SP, com uma filha e grávida de outra, conseguisse ingressar no ensino superior em uma universidade pública. Interessante dizer que em 1982, quando concluí o colegial, se fosse questionada sobre o desejo de me tornar professora, responderia que não. Apesar de sempre indicar Pedagogia como o curso a ser realizado, não tinha intenção de seguir a docência, mas sim de trabalhar com pessoas surdas. Em 1992, após trabalhar como secretária em uma instituição que prestava atendimento a instituições de pessoas deficientes, me interessei ainda mais pelo curso de Pedagogia, que na Unesp de Araraquara tinha como uma de suas habilitações, Deficiência Mental (era essa a terminologia). Assim, comecei minha graduação em Pedagogia em 1993.

Minhas experiências na graduação foram as melhores possíveis e rapidamente passei a me identificar cada vez mais com a profissão escolhida. Tive ótimos professores, muitos são bem reconhecidos no meio educacional. Porém, no último ano não optei pela habilitação inicial, escolhi administração escolar, pretendendo me dedicar à área de política e gestão. Ainda na graduação ingressei em um grupo de estudos e realizei uma pesquisa de iniciação científica sob o tema: “O getulhismo no período entre-guerras: uma versão Latino-Americana do fascismo europeu?”.

Antes de concluir a graduação comecei minhas primeiras experiências com o ensino na Educação Infantil. Na época não se dava muita importância a essa fase, pois ela passou a fazer parte da educação básica somente no final de 1996 com a LDB, por isso, o curso não se preocupava com essa formação. Durante o período de um ano trabalhei em uma pequena, mas aconchegante escola de Educação Infantil, na qual iniciei minha experiência profissional. Nessa escola, substituí principalmente a professora da classe do maternal que esteve em licença por seis meses, sendo após esse período, convidada a permanecer na escola como auxiliar. Quando lembro das atividades ali desenvolvidas, é difícil não comparar ao que temos hoje na educação infantil. Como era escola particular, tinha a proposta de alfabetizar, mas mesmo assim, as crianças eram muito mais respeitadas do que vemos acontecer atualmente. Havia preocupação com suas características e necessidades, e por isso, o momento diário do brincar livre, da ida ao parque, das várias atividades prazerosas, era respeitado. Logo após concluir a pesquisa de iniciação científica e já havendo terminado meu curso de graduação,

realizei a prova de ingresso no Curso de Mestrado em Educação Escolar, na mesma universidade, sendo aprovada. Enquanto ainda cursava o mestrado, passei a dar aulas em escolas estaduais como professora eventual, situação que, embora não tenha me deixado certificação, me proporcionou grande experiência, pois pude atuar tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino médio em diversas escolas, séries e disciplinas. No ano de 1999, ainda realizando minha pesquisa de mestrado, fui contratada por uma escola particular da cidade de Bauru para ministrar aulas de Filosofia ao Ensino Médio. Havíamos nos mudado para uma cidade há poucos quilômetros de distância dali e a contratação foi muito bem vinda. Em seis meses tive que deixar essas aulas, por ser contemplada com uma bolsa para realização do Mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Isso me permitiu realizar a pesquisa de campo e concluir o Mestrado com maior tranquilidade.

A Dissertação de Mestrado, intitulada “Violência na escola: Cidadania, Parâmetros Curriculares e Ética” foi defendida em outubro de 2000, mês em que também fui contratada pela escola particular que citei acima, para trabalhar como Orientadora Educacional. A experiência em um cargo de gestão na escola, proporcionou conhecimentos diferenciados daqueles obtidos no período de docência e me fizeram perceber ainda mais que o processo educacional precisa ser constantemente repensado e analisado. Em 2001 ingressei no magistério do Ensino Superior na Universidade Paulista (UNIP) em Bauru, sendo convidada para assumir a coordenação do curso de Pedagogia de imediato.

Ainda com pouca experiência no Ensino Superior fui aos poucos aprendendo a lidar com as mais diversas situações. Por um ano, mantive os dois empregos: a orientação educacional na escola de Educação Básica durante o dia e o Ensino Superior a noite. Porém, com o aumento de trabalho, devido ao ingresso de novas turmas no curso, acabei optando por permanecer apenas na universidade.

Em 2005, fui transferida a pedido para a UNIP em Assis. Ali, as experiências com o ensino não ficaram restritas às disciplinas antes trabalhadas em Bauru. A necessidade de auxiliar a coordenadora local que havia me recebido de maneira tão generosa não me permitiram escolher somente as disciplinas com as quais tivesse mais afinidade. Assim, embora tenha vivenciado a dificuldade de lecionar diversas disciplinas em um único semestre, considero essa experiência extremamente importante para minha formação.

Lecionei também Filosofia e Sociologia para os cursos de Ciência da Computação e Matemática e em 2006 fui professora bolsista na Universidade Estadual Paulista em Marília,

lecionando Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio para o curso de Filosofia. Nesse ano também ingressei no Doutorado na mesma Universidade.

Em agosto de 2008 fui convidada a assumir a coordenação do curso de Pedagogia no campus de Assis, uma vez que a coordenadora havia passado em um concurso público e deixaria o cargo. O desafio foi bem maior do que parece, pois o trabalho aumentou e a necessidade de concluir o doutorado também. Ser coordenadora de curso não dispensava as aulas, assim, houve acúmulo de atividades, mas apesar das dificuldades, tudo deu certo e cheguei ao fim de mais essa etapa.

A Tese intitulada: “O papel do Estado na proteção aos direitos da criança e do adolescente no Brasil: as especificidades da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação” foi defendida no dia 08 de março de 2010 e representou uma grande experiência em relação à pesquisa sobre infância e adolescência, principalmente no Brasil e sobre a legislação criada para atender a esse grupo. Ainda neste ano, comecei a trabalhar também como “orientadora de disciplina” em um curso de Pedagogia semi-presencial oferecido pela UNESP. Foi um grande projeto do qual participaram praticamente todos os campi da Universidade. Interessante que o orientador de disciplina não era professor, mas trabalhava com os alunos, tirando dúvidas e realizando uma atividade de explanação do assunto, o que nada mais é do que ministrar aulas. A turma de Assis tinha uma particularidade, todos já eram professores, quase todos formados na própria UNESP. Não fossem os 10 anos de experiência no Ensino Superior, teria ficado numa situação muito desconfortável, pois isso acontecia em relação a todas as disciplinas do curso.

Após a defesa da tese, passei a me preocupar com a realização de concursos para ingresso no magistério superior em universidades públicas. Toda aquela carga de trabalho, coordenação de Curso e aulas na UNIP agora somadas com o trabalho na UNESP por vezes traziam desânimo e impossibilitavam totalmente a realização de pesquisa, um dos tripés do ensino superior que permitem o constante aperfeiçoamento do professor. Em junho de 2010 fiz o concurso para ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas e fiquei em 2º lugar. Por essa causa, fui chamada para assumir o cargo somente em março de 2011.

Logo que ingressei na universidade, tive que assumir as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem nas Licenciaturas e considero que trabalhar com formação de professores que não sejam Pedagogos é um desafio ainda maior, pois, os jovens, ao ingressarem em seus cursos, não tem a clara visão sobre a docência e quando

inseridos nessas disciplinas, ditas pedagógicas, entram em choque, mas é a possibilidade de lhes mostrar o lado bom da docência.

Em 2012 iniciei uma pesquisa sobre a importância da gestão escolar para a prevenção da violência nas escolas e em 2013 e 2014 realizamos projeto de extensão sobre o trabalho do professor e a indisciplina em sala de aula, na tentativa de compreender a questão e pensar formas de minimizar o problema.

Em 2014, depois de algumas idas e vindas em disciplinas, pude me concentrar na área de infância e educação infantil, ficando responsável pela disciplina “Infância e Sociedade”, pelo estágio em Educação Infantil e também pela nova disciplina do curso, “Fundamentos e Métodos em Educação Infantil”. Tive ainda a oportunidade de me tornar coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia, tendo sob minha responsabilidade a formação de 12 bolsistas de iniciação à docência mais duas bolsistas supervisoras, que são as professoras da escola que recebem e apoiam os discentes, e que também acabam recebendo uma formação em serviço.

Atualmente, estamos trabalhando no PIBID com turmas de Educação Infantil e percebemos que o principal trabalho a ser realizado na escola é o de resgatar as brincadeiras, que tem ficado relegadas a segundo plano, nas turmas de Pré I e Pré II. Esse também está sendo tema de novos projetos de pesquisa e extensão.

Assim termina o relato, não a história que ainda deverá continuar a ser escrita por meio das muitas experiências proporcionadas pelos discentes que passam por minha vida. A pergunta que permanece é: “A professora que me tornei hoje é resultado das aprendizagens obtidas no curso de graduação?” Claro que uma parte bastante importante, sim, meus professores proporcionaram aprendizagens extremamente importantes, mas não só isso. Considero que para reconhecer minha atuação enquanto professora, é preciso considerar o que sei, mas também o que sou.

Em relação ao saber, foi importante a aprendizagem acumulada ao longo do percurso escolar e principalmente o ótimo ensino da universidade de formação. É preciso também considerar os muitos conhecimentos adquiridos ao longo do caminho pela necessidade de aprender para ensinar. Foi preciso buscar muito mais conhecimento para atender as necessidades dos alunos e a diversificação de disciplinas, que me levou a transitar pelos diversos assuntos em educação.

Em relação ao ser, ao modo de me portar, acredito ser resultado de tudo que vivenciei ao longo de meu percurso escolar. Os queridos professores que iam bem adiante de seu tempo, realizando atividades para as quais não haviam sido preparados nas “horas de

atividade” ou nas “formações” pagas pelas secretarias de educação, como temos hoje. Pelos professores corajosos, críticos e emblemáticos que deixando de lado as leis de silêncio, transgrediam e nos ensinavam que isso também é importante na formação de cidadãos. Havia também os amigos, compreensivos e prontos a ouvir. Não se pode esquecer dos que contribuíram mostrando o que não deveria e nem queria ser, a começar pela primeira, aquela da 1ª série na escola particular.

Todas essas questões contribuem para a formação, porém, ela continua sendo impulsionada pelo presente, pelas exigências apresentadas pelos alunos em relação ao saber, por suas necessidades em relação ao que preciso ser. Posso dizer que atualmente, meus alunos são o grande estímulo para prosseguir me aperfeiçoando como professora, pois acredito que o trabalho que desenvolvemos com eles tem implicação direta com a forma como desenvolverão seu trabalho na escola de educação básica.

ANEXO B – MEMORIAL DA PROFESSORA MARIA CELMA

AUTOBIOGRAFIA NO CHÃO DA TERRA APRENDI A SER EDUCADORA...

Nome: Maria Celma Borges, Curso de História.

Tempo de Docência: 18 anos

Nasci em Teodoro Sampaio, São Paulo, num bairro rural chamado Córrego Seco, distante da cidade cerca de uns sete quilômetros, no dia 22 de setembro de 1971, em plena ditadura militar.

Sou filha de Sebastião Maia Borges e de Francisca Moraes Borges, migrantes nordestinos que saíram do Ceará, mais precisamente de Ibicuã, distrito de Senador Pompeu, hoje de Piquiet Carneiro, empurrados pela seca. Chegaram ao estado de São Paulo na década de 1950.

Minha mãe conta que foi a seca que fez com que partissem do Ceará. Juntaram as tralhas e partiram para as terras de São Paulo... Ela se lembra de “mãe bela”, a minha bisavó, que chorou muito quando partiram, pois minha mãe dizia que voltariam, mas ela sabia que não: “não volta não minha filha, não volta. Quem parte pra São Paulo não volta mais”.

Minha mãe recorda que viera de pau-de-arara, navio, trem, carroça, ônibus e de muitas outras coisas... até mesmo de barco a vela para a travessia do Rio São Francisco. Ela quase se perdeu em uma das estações de trem até chegarem ao interior de São Paulo.

Meus pais não partiram e, nem mesmo, chegaram juntos, mas o destino, mais tarde, fez com que se encontrassem. Minha mãe consegue lembrar o ano em que, com apenas oito anos, ela e mais seis irmãos, juntamente com a minha avó e meu avô, chegaram a Mirante do Paranapanema-SP. Era o ano de 1951 e o mês de julho. Dois anos após, no dia 27 de julho de 1953, seguiram adiante, para Teodoro Sampaio, trabalhando sempre em terra alheia até conseguirem um pequeno sítio no bairro rural do Córrego Seco.

Nessa época, junto com a sua família vieram muitas outras no sonho de encontrar em São Paulo o que a sua terra natal não pudera propiciar. Muitos morreram sonhando com a terra, sem nunca poder conquistá-la. Meu pai, que perdi faz cerca de um mês e meio, no triste dia 5 de março de 2015, veio do Ceará com 19 anos, do mesmo lugar do qual a minha mãe partira, três anos antes, e foi trabalhar nas terras de meu avô. Lá conheceu minha mãe e dez anos mais tarde se casaram.

Sou filha caçula de oito filhos. Quatro mulheres e quatro homens, tendo um irmãozinho, José Bento, o quarto filho, falecido com a doença dos “sete dias”; a doença do umbigo como diziam os mais velhos. Meu pai foi enterrado junto com o meu irmãozinho e uma sobrinha, filha do Helinho. Meus irmãos, Fela (Célia), Amarelo (Edilson), Fia (Sueli), Capu (Eloisio), Helinho e Sandrinha, todos nós somos frutos de uma mesma história em que são os principais protagonistas este casal de retirantes da seca, nordestinos, tal como muitos Severinos e Severinas, por este Brasil afora, que partiram de seu rincão pelas estradas tão largas e fundas na travessia até o sudeste. Muitos se perderam pelo caminho, não voltaram e nem conseguiram chegar. Retirada que me faz lembrar os personagens de Graciliano Ramos, Fabiano e a Sinhá Vitória, em *Vidas Secas*.

Conta minha mãe que era ela, ainda criança, quem lavava as roupas dos peões de meus avós em Mirante do Paranapanema e depois no Córrego Seco, ou Corgo Seco, em Teodoro Sampaio-SP, como sempre falávamos. Era ela quem ajudava a minha avó na cozinha, no fogão a lenha, e nos muitos outros serviços pesados, como puxar o balde de água do poço e lavar a roupa nos batedouros à beira do rio. A sua memória é coisa de assustar. Ela registra as datas, os nomes e relembra as histórias de forma inacreditável.

Foram meus pais que me inspiraram a estudar, a escrever e a ser professora. Tínhamos bem poucos livros em casa, pois eram caros e o que meus pais ganhavam com o trabalho duro da roça, das olarias, do corte e queima de cana, da colheita do algodão, da limpeza de prédios, interna e externa, entre muitos outros serviços pesados, era para o sustento das necessidades básicas, especialmente da comida, da roupa e dos materiais escolares - que eram todos comprados.

Mas, em meio às adversidades, não faltavam histórias que nos eram contadas, por minha mãe e, principalmente, por meu pai no dia de domingo em que todos nós nos deitávamos na cama, junto com eles, os sete filhos, enquanto ainda éramos pequenos, e nos transportávamos para outro mundo, contado por meus velhinhos. As histórias mais lindas nos eram narradas. Meu pai recriava as histórias de um modo tão real que o Amarelo e a Fia sempre choravam... se emocionavam. Todos nós, mas os dois em especial. Existiam histórias dos cachorros Ronque Ferro, Ventania e Trovador. Histórias da bela e da fera que não era a bela dos contos de fada, mas outra recriada com mais vida, recontada pela voz de meu pai que narrava os acontecimentos e ia dando vida a cada cena, nos fazendo ficar num cantinho do enredo tentando descobrir a nova trama. Mais tarde fui descobrir que estas histórias eram retiradas da Literatura de Cordel, dos livros que meu pai lia no Ceará e que recontou para nós.

Sempre onde vou, e que tenha Literatura de Cordel, dou um jeito de comprar, pois me faz lembrar a infância.

Quando era adolescente eu queria muito ser jornalista. Noticiar os acontecimentos, estar em meio a eles. Sonhava fazendo grandes reportagens, como se possível fosse... Encantava-me o jornal que assistíamos, à noite, na casa da minha avó, a mais de um quilômetro de onde morávamos, pois demorou muito para que tivéssemos televisão. Quando tivemos, não era a cores. Colocávamos uma tela com três cores, para dar tonalidade à imagem. Pensando hoje: como era engraçada aquela televisão! Mas, o meu sonho de ser jornalista era quase que impossível e eu tinha uma visão muito utópica do jornalismo. Mas, jornalismo era curso integral e muito distante de minha realidade. Para que eu pudesse estudar fora teria que trabalhar e me manter durante o dia, então não tinha como.

Nessa época, a vida era dura demais. Então, comecei o curso pelo IUB (Instituto Universal Brasileiro) ainda enquanto fazia o Magistério. Devo ter feito cerca de uns dois meses de jornalismo por correspondência... E a minha primeira matéria foi sobre a Reforma Agrária. Mais tarde eu entenderia o motivo.

Relembrando a infância, e as minhas primeiras letras, quem nos ensinou a ler e a escrever, a mim e a Sandrinha, minha irmã mais velha que eu um ano, foi a minha prima Verinha que hoje é fisioterapeuta. Íamos na casa da tia Nenê e a Verinha brincava de escolinha conosco. Fazia os nossos cadernos, com todo o capricho, com folhas de enrolar o pão... Jamais esquecerei da delicadeza com que ela nos ensinava e da seriedade nesse trabalho. Era uma pequena professora, brincando de ensinar e nos ensinando de verdade. Não frequentamos pré primário, mas quando entramos na escola já sabíamos escrever o nome completo e os números até 20. Eu já sabia ler e escrever quando fui para a escola aos seis anos e meio. Eu não tinha idade, mas ficava chorando para ir, então a minha mãe conseguiu que a escola aceitasse. Lembro-me da minha primeira professora: era a Dona Juraci. Um doce de pessoa e a quem muito devo o gostar de estudar.

Meu pai foi fazer o nosso Registro de nascimento, em outra cidade, no Paraná, para que entrássemos na escola. Até então eu e a Sandrinha não havíamos sido registradas, pois em Teodoro não se fazia e também era preciso pagar para tal.

Estudei na Escola Estadual Primeiro e Segundo Grau “Salvador Moreno Munhoz”, por cerca de doze anos. Do primeiro ano ao quarto Magistério. Havia uma biblioteca que me encantava e nos horários de intervalo eu lia o que fosse possível. Adorava aquela Série Vagalume e hoje também sempre que a encontro adquiro para a minha filha, Anita. Ela tem 10 anos e adora ler. Já leu todos os livros do Harry Potter, alguns deles mais de uma vez.

Aprendeu a gostar de ler com os pais. Desde pequeninha tem acesso aos livros. Gostar de ler é um aprendizado, e ter o acesso aos livros é fundamental e o caminho. A biblioteca na escola era aberta para as crianças, os adolescentes e jovens. E foi nesse lugar que também aprendi a gostar de ler.

Depois de cursar o primeiro grau, não fui fazer colegial. Precisava me formar com uma profissão certa, então, o Magistério era uma saída para os filhos dos pobres que não podiam terminar o 2º grau e ir fazer faculdade em Presidente Prudente-SP. A cidade de Prudente era o horizonte máximo que tínhamos e sempre achávamos que era preciso pagar para estudar. Pensávamos que não existisse ensino superior gratuito.

Eu, na década de 1980, praticamente desconhecia o que era Universidade pública e pensava que só faríamos universidade se tivéssemos dinheiro para pagar. Então, o namorado de minha irmã, o Cléber, hoje meu cunhado, foi fazer Economia em Maringá- PR e teve acesso à Universidade Pública. Devo a ele e ao Claudio, seu irmão, que moravam e estudavam juntos, a informação e mesmo o incentivo para prestar o vestibular. Quando fui fazer o exame fiquei na casa deles, em uma República onde tinha mais duas pessoas de Teodoro Sampaio. Fiquei um tanto assustada com o tamanho de Maringá e da Universidade Pública de Maringá - UEM.

Mas, medo de encarar a vida foi algo que eu nunca tive. Então, quando soube pela rádio FM Maringá que havia passado no vestibular, não pensei duas vezes e fui comemorar na casa de minha irmã, Célia. Lembro que a Sandrinha me perguntou: “E agora Celminha, o que você vai fazer da vida?” Eu respondi: “Depois eu não sei, mas agora eu vou tomar um vinhozinho e comemorar. No depois a gente depois dá um jeito”.

Quando cheguei a Maringá e fui fazer a minha matrícula, soube que havia passado em quarto lugar. Quando da matrícula e, antes disso, da saída de Teodoro Sampaio-SP, eu tinha a certeza de que não mais voltaria e que a sorte estava lançada. Morei por cerca de seis meses com mais quatro meninas de Teodoro: a Silvinha, a Valéria e outras duas irmãs, que não lembro o nome agora, mas os desencontros da vida fizeram com que a República se desintegrasse.

Desde Teodoro Sampaio, nunca tive preguiça, e muito menos vergonha, de trabalhar. Já criança ajudava meu pai na colheita do algodão, quando das férias da escola. Eu e a Sandrinha. E era com este dinheiro que ajudávamos a comprar o nosso material da escola. Sempre vendi produtos de beleza, desde os dez ou onze anos, produtos como Sharmon, Christian Gray, Avon, etc... Dava os meus pulos. Vendia os tapetes que a minha mãe fazia, na feira, junto com o meu pai e não tinha vergonha de nada, a não ser da vergonha que alguém

pudesse ter de ser parte de nossa família. À noite, quando chegava da escola, passava a limpo a lista que meu irmão, Capu, tinha que fazer para o seu trabalho, todas as noites, e entregar pela manhã, devido ao seu serviço de fiscal na Destilaria Alcídia. A sua letra não era lá muito boa e, então, eu ganhava uns trocados por isto.

Quando eu e a Sandrinha tínhamos em torno de 09 e 10 anos, éramos nós quem fazia a compra do mês no mercado Luzitana, de uns portugueses, em Teodoro Sampaio. A minha mãe nunca gostou de ir ao mercado. Meu pai nos dava o cheque assinado e a lista com as mercadorias, e comprávamos tudo certinho do jeito como constava na lista, enquanto ele ia fazer outras coisas na rua, como pagar a água e a luz. Às vezes a gente parava em frente das prateleiras de iogurte e de maçã, daquelas maçãs argentinas - pois parece que só tinham aquelas caras pra chuchu - e dava uma vontade..., mas nunca pegávamos nada que não estivesse na lista. O dinheiro era contado e a nossa responsabilidade já era grande.

Aos quatorze anos comecei a trabalhar na Creche, como monitora, cuidando de cerca de vinte a quarenta crianças por dia. Neste lugar permaneci por quatro anos, até os dezoito quando conclui o Magistério e passei no vestibular. Ganhava meio salário mínimo para trabalhar oito horas por dia e, ao final, tive apenas três meses de registro na carteira de trabalho. Isto porque a creche se chamava “Centro Social Nossa Senhora Aparecida” e era gerenciada pelo padre da paróquia.

Quando fui fazer a minha matrícula na UEM, tive a certeza de que agarraria com as mãos este sonho. E foi o que fiz, por mais difícil que tenha sido. Afinal, ser pobre neste país dos fins dos anos 1980 e início de 1990, em pleno governo de Collor de Mello, com o aumento desenfreado da inflação, e mesmo no tempo presente, não era (e não é) tarefa fácil. Naquele tempo, contávamos nos dedos quantos de nós chegaríamos à universidade pública. Eu fui uma delas, muito pela teimosia e pela vontade de escrever e de ensinar outras histórias.

Desde pequena escrevia algumas coisas e no que eu escrevia sempre constava a indignação. Aos catorze anos escrevi um poema para concorrer ao Festival de Música e Poesia - FEMUP, organizado pelo VIVARTE, um grupo de teatro e de outras atividades culturais do qual eu participava, e que muito influenciou na minha formação. Acho que não obtive nenhuma classificação, mas lembro do texto que era assim:

“Uma lágrima que cai...
Sai rolando
naquela face sofrida,
marcada e trilhada
pelos caminhos da vida
Um leve olhar é voltado
para o manto desdobrado

das verdes campinas a volta.

Volta-se novamente e olha
e começa a lembrar
Diz baixinho só pra si:
nestes campos brinquei, corri e cai
Aprendi a levantar.

Meu pai plantava algodão,
Arroz, café e feijão
não era preciso comprar...
Nosso pão de cada dia...
destas terras eu sei que saia
pelas mãos de meu pai a roçar....

Tudo me vem na lembrança,
dos tempos que longe vai...

Me recordo com saudades,
da brincadeira de roda
do pega-pega e da prosa
da molecada vadia.

Televisão não havia
para iludir nossas mentes.
Contar histórias se ouvia,
da velha Nhá Maria
que sorria alegremente,
ao contar tantas proezas
da vida de nossa gente.

Viver era lindo, bonito....
O amor era quase infinito...
Entre nossa humilde família

Até que em uma tarde de inverno
Quando o vento soava mais forte
Um terremoto de repente se formou
E deu-se um grito de dor!!

Puseram-nos para fora
de nosso pequeno mundo
De nosso paraíso.

Motivo?
Talvez o desconhecimento do amor
no coração daquele certo senhor.... Senhor de terras e montes...
Senhor com poder nas mãos.

Partimos rumo a cidade,

No peito uma leve saudade
 Que já doendo batia
 Nas mãos o que podia levar
 E uma moringa na cabeça
 Para a sede saciar.

Ao chegar ao nosso destino
 Aí veio o sofrimento,
 foram tempos de muita dor...
 Mas com o vínculo que nos unia
 Conseguimos sobreviver
 Este vínculo era o amor...

Hoje, só o que nos resta
 são as lembranças contidas
 de um passado tão distante
 Mas, que por alguns instantes
 torna a vida menos sofrida
 torna a vida menos doída”.

No VIVARTE éramos bastante jovens e muito sonhadores. Fazíamos coisas que seria impossível acreditar pelos dias de hoje, sem dinheiro, sem recursos, mas com muitos sonhos. Participei do VIVARTE dos quatorze aos dezoito anos.

Desde criança nunca achei justo que poucos tivessem muito e milhões não tivessem nada ou quase nada. Na escola, observava o quanto algumas professoras tratavam de forma desigual as crianças e adolescentes. Ser pobre parecia para alguns professores doença contagiosa, que era preciso se distanciar. Lembro-me claramente da “Dona Mara” na 4ª. série, professora na época, e diretora de escola até hoje, e do quanto ela nos tratava mal. Como, descaradamente, priorizava quem tinha dinheiro e discriminava o negro e o pobre. A Mara fez um desserviço na vida de muitas crianças. Minha irmã, Sandrinha, tem traumas até o tempo presente pelo modo como fora tratada por ela. Precisava reprovar algum aluno e, então, a Sandrinha foi escolhida. Não é preciso muito esforço para saber por quais motivos. A violência física e simbólica eram práticas comuns dessa professora e de muitos outros.

Lembro-me bem da arrogância de Seu Ademar, do quanto tratava mal aos alunos e também o quanto era tirano como diretor da Escola em que estudei doze anos. Ditador. Desconhecia o que era a democracia. Também não posso esquecer a delicadeza do Seu Rui e, mais tarde, de seu filho, o Prof. Gilberto, professores de História que nos tratavam tão bem e que me inspiraram a fazer História. Lembro-me ainda do Seu Tateaki, professor de Geografia, de uma sabedoria e um respeito pelos alunos, indistintamente, fossem ricos ou pobres. Também do Seu João Braga, um excelente professor de matemática. Muito exigente, mas

também muito boa pessoa. Da Dona Marini, professora de Ciências, que era um encanto conosco.

Nunca esquecerei um dia em que dona Elizabeth, professora de Português e esposa de Seu Ademar - acho que na Oitava série -, solicitou que fizéssemos uma redação em grupo. Esses trabalhos sempre acabavam sobrando para quem gostava de escrever. O que era o meu caso. Lembro-me que fiz um conto de fadas e quando da leitura, a professora, com tom enfático e autoritário, nos disse que havia pedido para que a redação fosse confeccionada e não copiada. Então, quase sempre me calava diante da arrogância e da arbitrariedade dos professores, mas neste momento não pude silenciar: perguntei a ela se entendia que fôssemos incapazes de ter construído aquele texto. Este acontecimento foi uma lição para mim, pois eu sabia ter feito o texto e, então, ele estava tão bom que era impossível acreditar que fôssemos nós os autores.... Não me desanimou a sua descrença, ao contrário, fez com que eu percebesse do que eu poderia ser capaz.

Acho que aprendi a questionar as injustiças foi mesmo com a minha mãe e também com a Igreja Católica, quando, na década de 1980, ingressei no grupo de jovens. Na época, a Teologia da Libertação encontrava chão para se enraizar no interior da doutrina católica e nos ensinava a necessidade da indignação perante as injustiças. O “pai nosso revolucionário” era cantado por nós e as atividades que desenvolvíamos se davam de forma muito diferente do movimento carismático hoje.

Diferentemente de minha mãe, meu pai sempre fora muito tranquilo, até mesmo resignado, acatando as injustiças como se fosse um fardo que tivesse que carregar, sem reclamações, sem angústias. Ele não era do embate, mas da luta no cotidiano na defesa de seus filhos e para não nos faltar o que fosse necessário. Lembrar então de meu pai é recordar a história do trabalho - que é a história de sua vida. A história da vida de minha mãe... A nossa história...

O Helinho, meu irmão, recorda que quando ele e meu pai subiam no caminhão da bóia-fria, sem capota, e iam cortar cana na Destilaria Alcídia, em Teodoro Sampaio, arrancar semente de capim braquiária, capinar, roçar, em muitos pastos de muitas fazendas, por muitos anos, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, até que meu pai conseguisse registro em carteira, eram os dois os que mais colhiam e roçavam. Ninguém dava conta de acompanhar meu pai. Meu irmão lembra que nunca conseguia fazer o que ele fazia: capinar do mesmo modo com as duas mãos. Quando se cansava de um lado, carpia com o outro braço e seguia as ruas de cana, de algodão, de amendoim, de milho, dentre tantos outros trabalhos, como um valente, um guerreiro na defesa de sua família, na luta para que não nos faltasse comida.

A comida, a gente bem sabe; o pobre sabe, é algo que não pode faltar, pois como ensinou Antonio Cândido, em “Parceiros do Rio Bonito”, quando falta a comida, em especial a mistura, é como se a ordem moral fosse rompida. Para o caipira, camponês, lutador da terra, o alimento é algo importante demais. Lembro-me disso nas entrevistas que fiz, para a tese de doutoramento, com os camponeses dos assentamentos São Bento e do Santa Clara/Che Guevara, entre os anos de 2001 a 2003. Também com os assentados da XV de novembro, neste período, e os posseiros da Fazenda Ribeirão Bonito, na década de 1990, todos no Pontal do Paranapanema.

Meu pai era um guerreiro, não das guerras de enfrentamento direto, de embate, mas das batalhas vividas no dia a dia. No decurso da vida, enfrentava as dificuldades sempre com um sorriso no rosto e com a alegria tão corriqueira, cantada em seu violão. Fazia da dor o riso, cantando suas emboladas, como na música da “Maria do Coco pelado” ou mesmo “A folhinha da urtiga”, que a gente se rachava de rir quando escutava.

Minha mãe já é do embate, e sou muito parecida com ela!! Ainda que muitas vezes, em determinadas situações, quando é necessário esbravejar, ela acabe se resignando – como, por exemplo, quando deixamos de ser bem atendidos nos serviços públicos. Isto de se calar eu não consigo fazer, especialmente, eu e minha irmã, Célia.

Lembro-me quando criança de sua participação nas Comunidades Eclesiais de Base, de onde ela aprendeu que a opção da Igreja Católica tinha que ser pelos pobres. Minha mãe sempre denunciava (e denuncia ainda hoje) as injustiças que presenciava. A começar pelo fato de desde criança não poder ter estudado, pois o meu avô dizia que mulher não precisava estudar, a não ser para mandar carta para o namorado. Minha mãe guarda esta mágoa até hoje.

Em suas memórias do Córrego Seco ela narra que quando entrou na escola tinha onze anos. As outras irmãs entraram mais novas. Só pode estudar até o 3º. ano, pois não tinha quarta série no sítio e o seu pai também não deixava. Até hoje guarda o caderno da última série em que estudou. Outro dia explicou para o meu sobrinho, que está fazendo Universidade, o porquê da data do dia das mulheres, pois ela aprendera na escola. Ela conta que para estudar, naquele tempo, saíam do Córrego Seco e iam para a escola que havia no José Amador, na metade do caminho para a cidade de Teodoro Sampaio, andando entorno de uns quatro quilômetros até este local. Poderia ser sol ou chuva que iam para a escola. Ela relembra quantas vezes acordava cedinho e esquentava um arroz, fritava ovo e colocava farinha em uma lata - e o seu lanche era este. Para continuar a estudar em Teodoro era preciso ir a cavalo, e eram poucos os que faziam isto.... “O varjão que hoje é cheio d’água era tudo cheio de casa”.... “umameninada grande..”, como diz ela, sem contar na falta de vontade de

meu avô que as filhas estudassem. Se tivesse oportunidade de estudar naquela época teria sido uma excelente professora, pois é de uma sagacidade e sabedoria tamanha. Percebe as coisas no ar.

Depois que se casou, conta minha mãe que as coisas ainda eram muito difíceis... Em suas recordações, se lembra que no Córrego Seco, quando já não havia mais nada para comer, meu pai pegava as espigas de milho secas e as deixava de molho de um dia para o outro, e depois ralava para fazer polenta ou angu. Era isto o que comíamos. Meu pai rachava a lenha para o fogão, e nunca deixava que ela o fizesse.... Ajudava a puxar água do poço e fazia muitos outros trabalhos domésticos, afora o trabalhar pela vida inteira nos serviços mais duros. Diz minha mãe: “O Bastião nunca foi ruim comigo não”.

Foi minha mãe quem teve a ousadia, ou mesmo a coragem, de ir primeiro para Teodoro Sampaio trabalhar no serviço de limpeza interna do prédio da TELESP. Empresa, na época, responsável pelas linhas telefônicas no Estado de São Paulo. Foi no lugar de minha irmã mais velha, Célia, pois naquele momento se exigia a maioridade para o Registro de trabalho e a minha irmã ainda era menor. Também para que pudéssemos continuar a estudar, já que no Córrego Seco só tinha estudos, naquele tempo, até a 4ª. série. Eu tinha quatro anos nesta época. Dois anos mais tarde foi o meu pai quem conseguiu também serviço na TEJOFRAN, empresa responsável pela limpeza dos terrenos da TELESP. A mãe limpava por dentro do prédio e o meu pai fazia a carpa por fora: capinava ao redor dos prédios de Teodoro Sampaio, Rosana e Euclides da Cunha. Minha mãe, depois que meu pai entrou nesta firma, trabalhou ainda por três anos na TELESP, mas depois saiu porque queriam que ela trabalhasse até nos finais de semana. Então, ela conta que meu pai pediu para que ela saísse. Então, foi trabalhar em casa, principalmente como costureira.

Meu pai, para ir fazer a limpeza nos terrenos da TELESP, em outras cidades, levava a enxada dentro do ônibus, e com ela também me levava para passear em Rosana enquanto trabalhava. Eu tinha uns seis anos, mas parecia ter menos e já sabia ler. Então, eu ficava lendo o que estava escrito nos bancos de ônibus e o meu pai dizia: “quieta, menina, vão saber que você já tem seis anos e então teremos que pagar a passagem!!”. Aí, eu parava de ler, mas ficaram na memória esses dias tão bons de ida a passear enquanto a labuta se fazia. A Sandrinha diz que esta é uma tristeza que ela carrega por nunca ter ido, mas já era um pouco maior e não daria para ir sem ter que pagar a passagem.

Lembro-me também de pequena de quando chegamos a Teodoro Sampaio e do quanto meu pai foi grato por toda a vida ao ex-prefeito Natal, hoje falecido, por ter dado parte do madeiramento para fazer as divisórias de nossa casa. A mãe conta que haviam comprado

uma casa de madeira desmanchada do João Carlos Amador, mas demoraram algum tempo para buscar a madeira e quando lá chegaram uma boa parte havia sido furtada, então não tinha como fazer a divisão dos cômodos. Foi o ex-prefeito, José Natalício dos Santos, conhecido como Natal, quem deu o restante do madeiramento. Meu pai votou a vida inteira neste político e ai de quem falasse mal dele. O Natal parecia “o pai dos pobres”, como se dizia em referência a Getúlio Vargas, entre o período dos anos trinta e cinquenta. Sua prática política se restringia a um forte assistencialismo em que inexistiam projetos efetivos de políticas públicas para a cidade de Teodoro Sampaio, mas no entender de meu pai, e de muitos e muitos outros pobres da terra, do campo e da cidade, ele fazia muito. E esta memória, a memória da dívida moral, o pobre leva para a vida inteira... o que infelizmente contribui para o absurdo dos crimes políticos, da compra de votos, da arbitrariedade e ainda para a permanência das ações paliativas que não resolvem, em definitivo, os problemas sociais, mas que permanecem na memória e na história de quem as vivenciou. A memória do pobre que guarda as coisas boas e que legitima o arbítrio que sustenta a desigualdade. Mas, para quem tem fome não se pode esquecer que também minimiza a dor.

A Fela também me contou que quando criança - deveria ter uns dez anos -, ainda no Córrego Seco, ela fora levar o almoço para o meu pai na roça e lá chegando ele a aguardava em baixo de uma árvore. Ao abrir a marmita não havia a colher. Minha irmã chorou muito e lamentou o ocorrido. Meu pai a aconchegou no colo e disse para que não chorasse, já que para tudo se dava um jeito. Então, pegou um pedaço de pau e fez dele uma colher. Esta lição ela levou e levará para a vida toda, e nos repassou.

Com esse gesto tão simples ensinou-nos que na vida a gente transforma as coisas, dá um jeito nelas, com afeto e com carinho a gente vai mudando o rumo das coisas. Não gritou, não brigou, não bateu. Ensinou a ela e a nós que a vida é muito maior do que o que a gente possa ter de bens materiais. Ensinou-nos o que é a dignidade.

Hoje minha irmã mais velha, a Fela, é também professora de História e diretora da Escola Paula Souza. Uma excelente professora e gestora, por sinal. Muito respeitada por seus alunos, e seus pares, pelo compromisso e a seriedade no desenvolvimento do seu trabalho. Tenho plena certeza que muitos dos seus saberes, senão aqueles que mais lhe marcaram a vida, de forma positiva, vieram de meus pais. Também a minha irmã, Sueli, a Fia, é professora de artes. Ela é uma excelente professora e gosta muito do que faz. Educadora, tem a minha mãe como exemplo de artesã e o meu pai como exemplo de educador para a vida inteira.

Minha mãe, junto ao meu pai, fazia com que sempre respeitássemos todas as diferenças: da prostituta ao dito marginal. A nossa casa sempre foi aberta para todas as diferenças, e a tolerância fora algo ensinado e aprendido por todos nós. A mãe jamais deixava que ficássemos sequer com um lápis de cor sem que soubesse como ele aparecera em nossa bolsa. Se não era nosso e pertencia a outro, deveria então ser urgentemente devolvido.

Era minha mãe, como costureira, quem fazia nossas roupas, e eu me lembro que até na Universidade, o que eu vestia, em sua maior parte, era confeccionado por ela, com suas mãos de artesã e com uma capacidade tamanha para transformar o tecido simples, barato, na roupa da moda.... Eh, velhinha que costurava bem!!

Minha irmã, a Fia, trazia os modelos de roupa e ela fazia tal e qual, com uma beleza em detalhes que só as mãos de uma costureira e o amor de mãe saberiam confeccionar. E quantos tapetes ela já fez!! Tomara que volte a costurar para ir remendando a dor da perda de meu pai.

Nesta autobiografia também não poderia deixar de falar de minha avó, mãe de minha mãe, Dona Emília, cearense, que se casou aos 15 anos, em Juazeiro do Norte, com o meu avô de 40, vindo do Amazonas. Minha avó faleceu aos 93 anos e até esta idade não quis ir para a casa de nenhum filho. Morava sozinha. Em sua vida, nunca deixou de reclamar do frio de São Paulo e das saudades do Ceará. Lembrava dos banhos nos açudes, dos passeios a cavalo, e da vida farta; da casa comercial que tinham em Ibicuã-CE e da vida que não mais tivera pelas terras paulistas. Sempre que podia, pelo menos até os 70 ou 80 anos, ela voltava para Ibicuã, para rever os parentes e a sua terra natal.

Parecia frágil, mas carregava uma força tamanha, daquela que pariu quinze filhos e viveram sete. Daquela que até os últimos dias fazia os seus fuxicos, colchas, toalhinhas para os filhos, netos e bisnetos, e que cozia o arroz de leite e o ovo. Fazia a sua manteiga com a nata, o beiju e muitas outras delícias do nordeste, tendo prazer imenso em que cada um que chegasse à sua casa fosse para a cozinha e comesse, e muito. Para minha avó quanto mais gorda tivéssemos, mais bonito ela achava.

Diz minha mãe que a avó trabalhou muito quando chegou a São Paulo. No Ceará ela quase sempre tinha alguém que a ajudasse. Tinham, por muito tempo, um comércio que falira devido a seca. Conta minha mãe, que a avó Emília só havia trabalhado desse tanto quando uma vez, no Ibicuã, começaram a tocar um engenho de cana. Minha mãe tinha cerca de seis anos e se lembra que, na época, a minha avó trabalhou tanto que chegou até a “ganhar um nenê morto já saindo o couro quase que de tanta quentura”, como disse -, devido o trabalho pesado na produção da rapadura, mel de cana e cachaça.

Certa vez, quando eu já estava na graduação em História em Maringá, e minha irmã, Sandrinha, havia se casado, e nenhum neto dormia mais com ela, pois quem dormia com ela, todas as noites, primeiro era o Fabinho, depois as minhas irmãs, Fia e Fela, e em seguida, eu e a Sandrinha, a minha mãe e meu pai mudaram-se para a sua casa para que não ficasse só. Também para fazer uma reforma em nossa casa que de madeira se tornou alvenaria. Reaproveitamos todas as telhas escurecidas pela fumaça do fogão a lenha e as lavamos, uma por uma. Lembro-me que ainda na Graduação eu ajudei neste trabalho, quando de minhas férias.

Minha avó viveu uma vida inteira com saúde, mesmo parecendo ter um corpo tão frágil. Era magrinha e com as pernas tortas que pareciam formar um losango, mas não nos enganemos com essa aparente fraqueza. Era pura força a velhinha. Só foi para o hospital para morrer e, se pensarmos no quanto viveu, com saúde, não foi por muito tempo o seu sofrimento. Foi por cerca de uns três meses, lembra a minha irmã, Fia, que também ajudou a cuidar dela nesses tempos difíceis, junto com minha tia Coló, minha prima Vilminha, e as outras tias. Contadora de muitas histórias do Ceará, minha avó também me inspirou a ser historiadora e, acima de tudo, professora de História, com muito orgulho. Orgulho bom também por ser formadora de professores e poder ensinar, cotidianamente, que somos capazes de transformar a nossa história, mesmo com todos esses reveses.

Voltando à minha Graduação em Maringá, no segundo ano do curso de História eu tive a certeza de que não poderia ter escolhido outra profissão. Encontrei-me na História e nela estou até hoje. Se eu ficar velhinha um dia - e tomara que isto aconteça - vai ser sempre tentando aprender ainda muitas outras histórias.... Se eu fosse jornalista não daria conta de escrever, tão livremente, como a História propicia.

Digo para os meus alunos e alunas, desde que comecei a lecionar no ensino superior faz dezoito anos, que quanto mais estudamos mais vemos o quanto não sabemos. E isto não é ruim, é maravilhoso, porque sempre teremos muito que aprender, infinitamente, e o nosso aprendizado pode ser sempre compartilhado. O que aprendemos ninguém vai poder nos tirar... E sempre poderemos partilhar desse saber, desde que assim concebamos o processo de ensino e aprendizagem, na sua dinâmica, no seu ir e vir do aprender ensinando... Paulo Freire é extremamente sábio e nos ensina a pensar nesta dimensão dialética. Nesta construção do ser humano de modo dialógico.... Por falar em educador, não vou poder deixar de retomar as histórias de meu pai que, com suas músicas, suas histórias de ninar, nos ensinou tanta coisa. Ah, e como gostava da música caipira... Como as palavras se tornavam poesia na entonação de sua voz, no deslizar de seus dedos pelas cordas do violão fazendo o choro do berrante...,

cantando as alegrias e as mágoas, as dores, os amores, os dissabores, os seus e de muitos outros....

Meu pai veio lutando contra uma maldita doença, ora diagnosticada como Alzheimer, ora como Parkinson, fazia mais de nove anos... Teve que deixar a terra conquistada no assentamento Santa Zélia, em Teodoro Sampaio, por causa dela. Acho que em algum momento eu já deva ter escrito que sou filha deste homem forte, sou filha de camponeses que viveram em terras alheias quase a vida toda.

As escolhas de meus temas de Mestrado e de Doutorado resultam desta vivência. Sou parte desta história e sem ela eu não seria o que sou, nem ensinaria o que ensino. Em meus trabalhos faço uma opção clara pela história social e, nela, ao lecionar sobre a América Portuguesa e o Império, as minhas abordagens estão centradas nos pobres da terra, entre eles, os povos originários, pobres e livres e os escravizados, do século XVI ao XIX.

Ao trabalhar estas disciplinas, desde 2004, quando retornei do Doutorado, fiz uma opção pela história agrária, pela história da escravidão e da liberdade e também pela questão indígena, por entender que sou uma pequena parte ou um traço que seja dessas histórias. Digo sempre aos meus alunos e alunas que não há neutralidade na produção científica, muito menos na história. Os textos que escolhemos, as abordagens que tecemos falam muito de nós mesmos, estão imbricadas em nós... Podemos e devemos fazer escolhas, mesmo tendo claro que a história é bastante aberta e as opções são infinitas...

Desde 2004 também venho contribuindo no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, orientando trabalhos de Mestrado e, mais recentemente, de Doutorado. Tenho muito prazer em contar que, desde a iniciação científica, já orientei excelentes alunos que hoje estão aí na labuta das salas de aula e também fazendo seus mestrados e doutorados, como a Isabel. Ex-alunos que se tornam amigos para a vida toda, como: o João, a Luciana, o Andrey, o Fabiano, a Rejane e o Wesley. Alguns outros que não foram orientandos, mas que também se tornaram grandes amigos: o Rogerinho, a Maura, a Eliane, a Bianca, o Dennis, a Lays, a Thalita, o Rodrigo, o Tomate, o Gabriel, o Shesman e a Bruna, e muitos outros...

Nasci no chão da terra dos outros, e vi meus pais lutando para conquistar a terra por quase à vida inteira. O interessante é que nunca tivemos terra, mas sempre tivemos roça... fosse no varjão, no Córrego Seco, na Estação, um bairro distante do centro da cidade, ou mesmo nos quintais vazios ao lado de nossa casa que o meu pai se responsabilizava em cuidar. Onde pudesse, e desse, meu pai arranjava um jeito de plantar o milho, a mandioca, o feijão... E isto não nos faltava.

Em 2000, depois de dois anos acampado em uma cocheira, juntamente com várias outras famílias acampadas dentro da fazenda Santa Zélia, distante da cidade de Teodoro cerca de 27 quilômetros, foi conquistado o assentamento Santa Zélia. Passados seis anos de assentado, nesta terra não mais pode ficar. Perdia-se pelos pastos e não tinha mais saúde. A mãe não achou ruim voltar para a cidade, pois sentia muito a falta das reuniões da igreja; dos encontros do Sagrado Coração de Jesus e da Legião de Maria; sentia saudades da vizinhança de muitas décadas de convívio - e de muitas outras coisas que deixou para trás quando foram para o assentamento. E também já havia sofrido um bocado no trabalho pesado do sítio quando criança, e logo depois de casada. Não há romantismo nenhum em suas lembranças das panelas sujas do fogão a lenha e de lavar roupas na beira dos rios, mesmo que não tenha vivido isto no assentamento, já que os tempos eram outros. Mas, meu pai sentiu muito... Nunca esquecerei do primeiro dia em que chegamos ao assentamento Santa Zélia - quando da mudança para o sítio. Eu já fazia o doutorado e lá estava naquela data tão importante. Meu pai pegou o violão e na área de nossa casa cantou:

“Fiz tanta homenagem ao interior
E ao trabalhador de alma gentil
Os versos que fiz os colegas gravaram
E se espalharam por este Brasil
E a 'Saudade da Minha Terra'
Tornou-se um hino na voz do meu povo
Porque quem deixou sua terra querida
Embora alcançando sucesso na vida
Não há quem não queira revê-la de novo

Quem é que esquece o campo, a cascata
O lago, a mata, a pesca de anzol
O gado pastando, o capim do atalho
Molhado de orvalho brilhando ao sol
E a gentileza daquele povo
Que a todos dispensa o mesmo calor
Eu gosto da vida também da cidade
E sei que existe a felicidade
Mas deve ser filha do interior

Nos bailes da roça eu sempre cantava
Alguém que me amava chorava por mim
Depois eu dançava no grande terreiro
Sentindo o cheiro da flor de jasmim

E até hoje ainda sinto aquele perfume pairando no ar Que faz reviver a feliz mocidade
 É o perfume da doce saudade
 Que nada no mundo consegue apagar

É quase um mistério da vida da gente
 A luta da mente é quase que vã
 Aquilo em que hoje se vê naufragado
 Talvez será nada em nosso amanhã
 E a 'Saudade da Minha Terra'
 Está em minh'alma e em todo o meu ser
 No palco da vida eu vou trabalhando
 Mas quando sentir a cortina fechando
 É na minha terra que eu quero morrer”

Pelo “encontro tardio do homem pobre com a terra”, como diz minha amiga e comadre Rose, nela meu pai não pode mais ficar. Mas, ficou o suficiente para que eu pudesse escrever parte do doutorado, que defendi em 2004, em História, na Unesp de Assis, e que falava da luta pela terra no Pontal do Paranapanema, especialmente das primeiras experiências de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST no Pontal do Paranapanema nos assentamentos São Bento e Che Guevara/Santa Clara. Também no assentamento XV de Novembro.

Pude escrever a minha tese olhando a terra por dentro da luta. E tive esta conquista, quase um privilégio se pensarmos nas condições de vida e de trabalho da maioria dos professores no Brasil, pois estava afastada por três anos, com bolsa da CAPES e mais o salário, haja vista o meu trabalho como docente do curso de História desde o ano de 1998, no Campus de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -, devido a um concurso que fiz em 1996 e que passei em segundo lugar. Já estava praticamente jubilando o concurso quando fui chamada a assumir esta vaga.

O meu tempo de Graduação, como disse em outro momento, não foi nada fácil. Em Maringá não havia moradia estudantil e tínhamos que pagar aluguel, morando em República. Tive a sorte de dividir uma casa por três anos e meio com amigas que ficaram para a vida toda, mesmo que a gente passe anos à distância: a Cremilde, formada em Enfermagem, hoje professora na UEM e a Creuza, formada em Pedagogia e professora na rede municipal de Maringá; ambas irmãs e que também “comeram o pão que o diabo amassou” para poder estudar. A Marcinha que era da Biologia, e hoje é professora na Universidade Estadual de Paranavaí e a Inês, formada em Química e pós-doutora pela Unicamp. A Tereza morou por pouco tempo conosco, se formando em História - mas não sei qual o seu destino.

Todas nós vivemos momentos muito difíceis, mas também de muitas alegrias. Quantas festas, quantos dormir e acordar juntas para ir recriando o pouco que tínhamos com a sabedoria da pobreza, como nos ensinara a família e, mais tarde, Milton Santos. Quanta amizade verdadeira nesses tempos de Universidade que ficam em nós... A conquista de uma, era (e continua sendo) a conquista de todas... Estivemos juntas em vários momentos muito importantes de nossas vidas. Em meu casamento, com o Vitor, meu amor, lá estavam minhas amigas, depois de passados cinco anos em que eu havia me formado. No aniversário de 30 anos do Iran, nosso amigo da vida e meu amigo-irmão que se formou junto comigo em História, todas nós nos reencontramos. O Vitor já estava comigo. No primeiro ano de aniversário de minha Anita, a Marcinha e o Iran estiveram presentes...

No Mestrado, financeiramente, os tempos já foram melhores, com bolsa que equivalia a quase “dez salários mínimos” na época. Lembro que fiquei cerca de três meses sem bolsa no Programa de Mestrado da Unesp de Assis. Trabalhei como garçonzete no bar do Sérgio Spindola e da Célia Camargo. Ao final da noite, depois de muita música boa e bastante trabalho, podíamos escolher o prato que quiséssemos que a Célia fazia. O Sérgio nos levava embora. Tempos bons, de batalhas, mas também de muito respeito e carinho. Devo ao meu amigo Jorge Romanello este emprego em Assis, pois ele trabalhava junto com a Profa. Célia no Centro de Documentação da Unesp e me arranhou este “bico”. Quando recebi os três meses de retroativo da bolsa, nunca havia visto tanto dinheiro....Comprei um computador, paguei o que meu amigo-irmão, o Iran, havia me emprestado para eu me manter por esses tempos, e ainda comprei um freezer usado para que meu pai pudesse melhorar o boteco que tinha ao lado de casa, em Teodoro, a fim de complementar a tão irrisória aposentadoria. Isto foi entre os anos de 1994 a 1996.

Em 1996, quando terminei o mestrado estava morando em Assis-SP, com a Zueleide, amiga do coração, a Brígida e a Renata. Já havia morado com o Paulo Fernando e a Benícia, logo quando cheguei em Assis. O Paulinho fazia a Graduação comigo e cursamos o Mestrado juntos. Assim que terminamos a Graduação já conseguimos ingressar no Mestrado. Tenho saudades desses tempos. Saudades da Zu, da Benícia, da Celinha, da Renata Tamasso, do Nelson... Quando conclui o Mestrado, então retornei para Teodoro Sampaio-SP e fui morar com a minha irmã, Sueli, que havia se separado recentemente e voltado de Votuporanga-SP para lá. Nesta época, a minha irmã estava ensinando artesanato para as mulheres acampadas do MST no Pontal, e bastante imersa na militância do Movimento. Então, fui me envolvendo e participando de Congressos e de cursos de formação, até um ponto em que eu não sabia mais se queria ir para a Universidade, ser professora de ensino superior, ou me integrar ao

Movimento e me tornar uma militante. Fiquei bastante em dúvida, mas o desejo de ser professora foi maior.

Neste ínterim, em fevereiro de 1997, eu e minha irmã participamos de uma ocupação de terra na fazenda São Domingos, no Pontal do Paranapanema, em que nove pessoas foram baleadas, entre elas a nossa amiga, Miriam, que estava ao nosso lado no momento da ocupação da fazenda. Nunca sairá de minha cabeça a cena da Miriam carregando a bandeira do MST e sendo alvo da milícia armada no Pontal. A Toninha, amiga querida, a socorrendo. Eu e minha irmã tivemos que nos arrastar por entre o mato para conseguir sairmos ilesas desta ocupação. A Fia ainda teve uma crise de asma bem neste contexto. A Miriam e o Seu Antonio, mais tarde conhecido como “Antonio Bala”, foram as vítimas mais sérias deste tiroteio. Ela traz seqüelas ainda hoje, extremamente sérias. Teve o pulmão perfurado pela bala que explode, chamada “tum tum”, e deixa estilhaços no interior do corpo atingido. Somente em Cuba há o tratamento e, mesmo assim, para minimizar os danos. Com muito sacrifício ela foi uma vez a Cuba, onde tem um filho fazendo Medicina.

Foi a Miriam quem fez o almoço de meu casamento no Clube da Vila de Baixo, o Cluming, em Teodoro, no ano de 1998. Foi um momento especial demais para mim, pois o encontro de muita gente querida num dia tão feliz. No meu casamento com o Vitor pude contar com a presença de grandes amigos, dos tempos da Graduação - todas as meninas da República, a Carla, o Iran e a Irene que estudaram a Graduação comigo; do Mestrado - o Eudes e o Nelson, e de Corumbá - com minhas amigas amadas, Rosemeire e Rosângela. A Rosângela estava com o Chico, seu esposo e foram padrinhos de meu casamento, juntamente com o Humberto e a Edna, sua esposa. Também estiveram presentes alguns de meus cunhados e cunhadas de Campo Grande, como o Doro, a Lu, a Ilza e a Sônia. Também os meus parentes, sobrinhos, tios e primos. Não era para ter festa e foi tudo meio no improviso. Na hora de servir o almoço: “cadê as toalhas para a mesa?”. Foi sem toalha mesmo. Ao final, estávamos eu e o Vitor na limpeza do salão. Penso que o meu casamento não poderia ser diferente.

Mas, retornando a dois anos atrás, antes de meu casamento, em 1996, enquanto fazia o mestrado, prestei uma seleção para professor substituto em Corumbá-MS, devido ao incentivo do meu amigo, Humberto, de Corumbá-MS, que fazia a pós comigo e, então, fui chamada para assumir a vaga, por um ano. Para Corumbá segui e pela primeira vez na vida entrei em sala de aula, já no ensino superior.

Nunca tive a experiência do ensino fundamental, e médio, e isto me faz muita falta ainda hoje, especialmente pela questão do uso da lousa e, por vezes, pela dinamização da aula,

ou melhor, pela didática que a prática de ensino nas escolas propicia. Então, a minha primeira atividade como professora foi em Corumbá. Trabalhei muito. Lecionava dezesseis horas aula, por semestre, mas foi uma experiência boa. Tão boa que resultou até em casamento, já que o meu esposo, o Vitor, era meu aluno do 4º. ano de História. Hoje é meu colega de trabalho. Foi meu aluno e seduziu a professora. Ainda bem que era um excelente aluno em todas as disciplinas. Às vezes, tenho que reconhecer, eu era até mesmo injusta, pois ele bem merecia nove, ou dez, e eu não dava mais do que oito, ou oito e meio, para não dizer que estava favorecendo. Meu amigo, Humberto, brincava que eu fui para Mato Grosso do Sul para encontrar um “chapeludo” e acabei por me casar com um “cabeludo”.

Em Corumbá pude viver tempos muito bons. Foi onde solidificamos uma amizade para a vida inteira, eu, Rose e Rosângela. Onde estivermos e o tempo que demorarmos a nos encontrar não vai ser o suficiente para que possamos nos esquecer do que vivemos e do que somos hoje... A primeira noite que saímos juntas foi em torno de doze horas na boemia, na conversa que não tinha fim. Foi no Restaurante Viva Bella, na beira do rio Paraguai. Entramos quatro horas da tarde e saímos quatro da manhã. E as idas para a Bolívia, no bate pernas e o almoço juntas, contando sempre com uma Pacenã? A Rose não me deixa esquecer o quanto era gostoso o café na casa do Bortolanza... A receptividade alegre daquele sorriso tão bonito... tão doce. Jamais esquecerei a Rose aprendendo a dirigir e eu tendo a coragem de estar junto... Quem tem coragem de uma coisa destas sustenta a amizade para a vida inteira... Hoje, eu e o Vitor somos padrinhos de sua filha, a Maria Vitória, um doce de menina e que veio transformar – para muito melhor – a vida de minha amiga, pois ela é pura força e delicadeza no jeito meigo de ser. A minha Anita adora a Maria e não é para menos.

Em 1998, o Vitor assumiu aulas na rede pública em Campo Grande - MS. A proposta de continuidade de meu trabalho em Corumbá era por um contrato de 20 horas, e não mais de 40 horas. Então, não aceitei. - A vida inteira eu jurava que jamais me casaria e nem que teria filhos.... Mas me enganei redondamente.... Casamo-nos em Teodoro Sampaio-SP, no Cartório Civil, no dia 11 de abril daquele ano, e fomos morar em Campo Grande. Nesta cidade, somente o Vitor trabalhava e o aperto financeiro era grande. Mas, tenho memórias muito boas de tudo o que vivemos. Neste meio tempo, cerca de seis meses em que moramos na capital de Mato Grosso do Sul, me preparei para o concurso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, na área de Metodologia Científica, e prestei.

Para não dizer que nunca trabalhei no ensino fundamental e médio, em Campo Grande, tive também uma experiência de vinte dias de trabalho em uma Escola Estadual na Mata do Jacinto, em que o Vitor dava aula. Tenho que admitir que o meu talento foi bastante

pequeno para este exercício tão desafiador. Estava já acostumada, pela experiência de Corumbá, com o ensino superior, e trabalhar com as oitavas séries do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio não foi uma experiência nada fácil.

No concurso da UEMS, eram mais de trinta candidatos e ainda consegui passar em 3º. lugar. Pude escolher o lugar para onde iríamos. Junto ao Vitor escolhemos então que eu trabalharia em Ponta Porã e Glória de Dourados, morando em Dourados, onde o meu esposo também conseguiu aulas. Foram seis meses de trabalho na UEMS, momento em que eu também dava uma disciplina como colaboradora na UFMS, Campus de Dourados, por convencimento do Jorge Eremites e da Benícia, e em fins de 1998 fui chamada para assumir o concurso em Três Lagoas- MS. Não pensamos duas vezes, afinal era na minha área específica e aquilo que sonhávamos. Neste meio tempo, o Vitor fez o mestrado na PUC de Porto Alegre, deu aulas na AEMS e na UFMS, como substituto, e fez o doutorado na Unicamp, concluindo em 2006, momento em que também passou no concurso na UFMS, para assumir aulas em Três Lagoas.

Hoje, somos companheiros de vida, de luta e de trabalho. Também de sonhos. Em 2004, acredito que no dia da defesa de meu doutorado, geramos a Anita, nossa filha maravilhosa e nosso maior presente. Era para dar tudo certo mesmo, já que este dia fora emocionante. Lá estavam minha mãe e o Vitor, também meus irmãos – Fia, Fela, Amarelo e minha tia Nete. Alguns participantes do MST e amigos, como a Toninha e a Miriam, o Mineirinho e o Adelanges também estiveram presentes. O meu irmão contratou uma Van e foram de Teodoro Sampaio para Assis-SP assistir a minha defesa. Lá estava a Rose, minha querida amiga de tantas histórias. A banca era pra lá de especial: A Stela Borges, a quem muito admiro e gosto demais, como profissional e pessoa; os professores Cléria Botelho e Ariovaldo Umbelino, os quais também admiro pela seriedade e comprometimento com a questão agrária, e o Prof. Aureo Busseto, um encanto de pessoa e um grande historiador. Também o meu orientador, a quem tenho muito carinho, o Sérgio Norte e Silva, que meu deu a liberdade para escrever o meu trabalho, sem se fazer ausente. Foi um dia muito bacana para ficar na memória....

Por falar no dia em que, provavelmente tenhamos gerado a Anita, ser mãe é algo que não dá para descrever.... É um amor tão grande que não tem nada que seja mais importante. Acho que por isto que optamos em ter a Anita depois de eu ter concluído o meu doutorado. Penso que não pensaria muito e, por ela, abandonaria tudo se preciso fosse. A Anita sempre foi bastante tranqüila. Em minha licença maternidade aproveitei para ler muitos livros que gostaria de ter lido e não encontrava tempo. Livros como “Casa Grande e Senzala”,

“Sobrados e Mocambos”. E, ela, cotidianamente, é o meu maior aprendizado e a minha imensa alegria. O Vitor é um pai maravilhoso - e digo que só não amamentou porque não tinha como.

Em 2010 foi o lançamento de meu livro “O desejo do roçado”, como resultado da tese de doutorado, defendida em 2004. O lançamento foi em Teodoro Sampaio, na Câmara dos Vereadores. Foi muito bacana, porque lá estavam pessoas queridas demais. Meus pais, meus irmãos e irmãs, faltando somente a Sandrinha. Estava o Vitor e a nossa Anita. Estavam também outros amigos e conhecidos. Pude ver alguns assentados dos assentamentos São Bento e Santa Clara/Che Guevara, como o Seu João Rodrigues e o Seu Nilo. Estava também o Iran, meu amigo-irmão, e a minha comadre, madrinha da Anita - e minha ex-aluna -, a Eliane, a quem gosto demais e que, mais do que ex-aluna, tornou-se também, desde a Graduação, amiga. O seu esposo, o Maurely, é um encantamento e é muito bom tê-los por perto. Quem organizou o lançamento do livro foi a minha irmã, Fela. Ela fez a abertura do evento e disse palavras que não vou esquecer jamais. Ela nos contou que quando era adolescente e não mais podia continuar a estudar no Córrego Seco, ia, então, todas as noites para Teodoro Sampaio, na Kombe da escola, para continuar a estudar. O meu pai, depois de todo o dia de trabalho pesado, ia levá-la para pegar a condução e buscá-la no ponto. A Kombe retornava tarde, entre onze e meia a meia noite. O Seu João, nosso vizinho, dizia ao meu pai que não deixasse que ela fosse para Teodoro, pois seria somente para namorar. Mas, meu pai não se importava com esta fala e continuava a ir todas as noites buscar a minha irmã. Meu pai não sabia que, com este gesto, mudaria a vida de minha irmã. Mudaria as nossas vidas. Poderia talvez até, conscientemente não saber, mas tinha a dimensão da importância dos estudos, tal como a minha mãe.

Como podemos não sofrer com a perda de um pai assim? Como não amar, ilimitadamente, um pai deste jeito? A fala da minha irmã foi emocionante, porque explicou uma boa parte da história e do porque eu estar ali, naquele momento, lançando aquele livro. Não era uma conquista só minha. Era a de meus pais. Era nossa, de toda a nossa família!! Também fiz o lançamento deste livro na Livraria Cultura, no centro de São Paulo, mas nem de perto chegou ao que fora em Teodoro Sampaio. Em São Paulo, lá estava o meu tio Vicente, irmão de meu pai e meu padrinho amado, o Wesley, um ex-aluno muito querido, Vitor, Anita e mais um casal de amigos de São Paulo, o Marcelo e a Nil, onde ficamos. Também estava presente um amigo que fiz na década de 1990, o José Luiz da Conceição. Conheci o Conceição quando de minha participação no MST, no Pontal do Paranapanema, entre 1996 e 1997. Na época, ele fotografava as ações do Movimento na região. Gente boa demais... Tenho

uma família linda e me orgulho muito dela. Gosto demais da família do Vitor; que é também a minha. Meus cunhados e cunhadas são gente boa demais. A Beth e o Viegas são gente fina e a quem gostamos muito de receber em casa e em nosso Rancho, na beira do rio Sucuriú, em Três Lagoas-MS. Também a todos os outros: Ilza, Ivone e Pedro, Sonia, Lu e Doro, Ilton e Rose, Elaine e Roberto, Nide, Cleuza, Roberto, Edi e Kátia, ao Luiz e Marinete, e a todos os outros. Aprendemos, no cotidiano, como é bom estar ao lado de quem gostamos e fazer o que gostamos.

Retornando ao meu trabalho de professora e de historiadora, venho então, escrevendo e trabalhando na formação de professores desde 1997, com a primeira experiência quando da ida para Corumbá. São 18 anos lecionando. Hoje eu tenho a plena certeza de que não poderia fazer outra coisa. Gosto muito do ensino, da pesquisa e da extensão. Tento conciliar os três. Mas, sinceramente, o que mais gosto é do contato com os alunos e do convívio com as turmas. Prefiro a sala de aula ao Anfiteatro. Gosto muito mais de ensinar em sala de aula do que proferir palestras. Gosto de falar das possibilidades de pesquisa e de ensino, de interrelacioná-los sem esta divisão que, me perdoem a palavra, é estúpida, como se possível fosse alguns iluminados produzirem a pesquisa e os demais “transmitirem” ou fazerem a “transposição” do saber.

Entre 2010 e 2015 tive a oportunidade de participar da escrita de uma Coletânea importante demais, que se chama “Outras histórias.... culturas afro-brasileiras e indígenas”. É um trabalho que em seus primeiros volumes fora escrito a dez mãos. A Maura, minha ex-aluna e, hoje, amiga, escreveu uma parte junto comigo, a parte III, intitulada “E as nossas raízes?” da primeira Coletânea (Livros I ao V e o Livro do Professor). Também participaram da escrita desta Coletânea os professores Giovani, Raquel e a Lucimar, quem organizou a equipe e fez o convite para que participássemos. Costumo dizer que foi um dos trabalhos de escrita mais importantes que fiz na Universidade - até o momento -, porque é produção de material paradidático e pode chegar à rede pública e privada e transformar vidas, desde as primeiras séries... Contar outras histórias.... Em 2012, eu, Maura, Raquel e Lucimar - que além de co-autoras nos tornamos amigas demos continuidade a este trabalho e escrevemos os Livros VI ao IX, mais o Livro do Professor. Agora em 2015 o trabalho está praticamente pronto e estamos fechando a correção final. Foi um desafio muito grande fazer ambos os trabalhos. Para concluí-los, o desafio fora ainda maior. Penso que é um material que vai fazer diferença na discussão das questões indígenas e afro-brasileiras, em especial, por ser voltado término do trabalho, mas no balanço geral acredito que valeu a pena e, possivelmente, faria tudo outra vez...

A cada disciplina que leciono faço questão de enfatizar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Realizo-me como profissional e como pessoa em sala de aula e ainda na possibilidade de instigar os alunos ao ensino e a pesquisa. Acredito que a produção do conhecimento pode se dar, desde a escola, na escola, com a escola, já no ensino fundamental e médio. Não sei se dou conta de fazer isto, de tornar concreto o plano teórico no processo de ensino e aprendizagem, mas acredito fundamentalmente no meu trabalho, no trabalho dos meus alunos, e na educação como instrumento de transformação.

Gostaria de encerrar esta autobiografia reforçando que foi meu pai quem me inspirou a ser historiadora... a contar histórias e a ensiná-las... Foi minha mãe, com esse amor aos estudos, mesmo não podendo estudar - e com o desejo de ser professora - que me inspirou a ser o que hoje sou. Quero agradecer aos dois. Ao meu pai que estará sempre comigo, por muitas e muitas vidas, e à minha mãe que está também dentro de mim onde quer que estejamos hoje e daqui a algum tempo... Também à Professora Vera, pela oportunidade de poder escrever essas memórias, e tentar recontar histórias, pois assim parece que a vida encontra um rumo.

ANEXO C – MEMORIAL DA PROFESSORA MARLENE

MARLENE DURIGAN²⁸

2 HISTÓRICO ESCOLAR: Da escola rural multisseriada à categoria de Professora Titular

Filha de lavradores, minha trajetória escolar iniciou-se em 1963, na Escola Mista da Fazenda Santo Antônio, município de Maracáí-SP, sob o doce comando da primeira professora: Maria Dulce Cunha Ribeiro. Em sala multisseriada (agora com o rigor de Aidê Garcia Castro; depois com o abnegado esforço de Nilce de Almeida Testa, de Angélica Pollettini e Dona Cidinha), concluí, em 1966, o então curso primário, para, em 1967, após o exigido "exame de admissão", ingressar no "ginásio", no Instituto de Educação Dr. Clybas Pinto Ferraz, em Assis-SP, onde permaneci até terminar o "colegial", em 1973. A tendência para as ciências humanas já se revelaria ali: fugindo do Científico, escolhi - já que na época isso era possível - a área em que estudaria língua portuguesa, línguas estrangeiras, filosofia, psicologia, história, geografia, entre outras matérias e disciplinas que não lidassem com fórmulas e números.

Durante os quatro anos de ensino “primário”, iniciado aos sete anos, sem qualquer “pré” ou algo que a isso equivalesse, já que, à época (bendita época!), isso não existia (se existia, não se aplicava à minha família, pois meus pais não eram oficialmente escolarizados. Minha mãe, filha de imigrantes italianos, fora alfabetizada (muito bem, diga-se de passagem; eu até diria que ela passou pelo que hoje se chama “letramento”) em casa, por meu avô, que não admitia filhos e filhas na escola, entendendo que a roça era o mais “indicado” para eles – e desde os sete anos –, para frustração da minha mãe, cujo sonho – dizia ela – era vestir um uniforme e estudar “de verdade”. Meu pai, por seu turno, não gostava da escola e preferiu a roça, abandonando os estudos aos nove anos, na terceira “série”. Mas, para eles, estudar os filhos, dar-lhes um diploma e proporcionar-lhes uma vida diferente da deles era questão de honra. E não havia “bolsa-família” nem LDB 9394/96...

Para chegar à escola, eu e dois “colegas” (Ivone e Jair, filhos de vizinhos de sítio) – dois anos depois, minha irmã caçula viria a compor o grupo – caminhávamos por cerca de um quilômetro e meio pelo pasto, por entre touros, vacas (nem sempre “pacíficos”) e bezerros,

²⁸ Retirei o item 1, por trazer dados pessoais da professora.

mas sempre por um trilho, cujo capim era cuidadosamente carpido por minha mãe, garantindo que não molhássemos as meias do uniforme no capim alto nem nos sujássemos de barro roxo.

Na sala de aula, ao longo dos quatro anos, sempre fui a primeira aluna (até em Matemática!); nota baixa, só em “Comportamento”, já que eu conversava bastante e gostava de abraçar o garoto que se sentava à minha frente (Clementino), ou um outro (Nicolau)... Já não havia mais as palmatórias. Não as conheci. Embora houvesse réguas enormes e até varinhas de bambu (que eu mesma levava, caprichosamente “lapidadas” e envernizadas por meu avô, que, após a morte de minha avó e alguns problemas de saúde, viera morar conosco), eu nunca fui tocada por elas. Esses “instrumentos” tinham, obviamente, uma função primeira, que era medir e apontar os escritos na lousa, respectivamente, mas também eram usados, às vezes, por uma das professoras, com outros fins...Aliás, ela também rasgava os cadernos “porcos” ou com “orelhas” e puxava cabelos e orelhas de alguns meninos pouco “aplicados”. Eu nunca fui alvo desses rompantes, já que meus cadernos eram limpíssimos e “caprichados” e não tinha dificuldades de aprendizagem. Mas fiquei de castigo atrás da porta umas duas vezes... Revivendo esses tempos, percebo que uma cena permaneceu em minhas retinas (ainda não tão fatigadas...): Revejo um dos alunos, Pedro, sendo estapeado e tendo cabelos puxados e seu caderno rasgado. De nada adiantaram os castigos; ele não conseguia aprender.

Hoje, após décadas de leituras na área e de vivências no campo do ensino, não tenho dúvidas de que os problemas de aprendizagem do Pedro decorriam de deficiência mental (ou será que não posso usar esta palavra? “Intelectual” seria “melhor”? Diminuiria a gravidade do problema?). Mas isso foi há cerca de 50 anos, quando as famílias que sabiam reconhecer a “doença” escondiam seus deficientes e aquelas que não o sabiam mandavam os filhos para a escola, na esperança de que os professores os recuperassem. E os professores e professoras (desde aquele tempo, eram elas que povoavam as escolas) **alfabetizavam – e MUITO bem – com cartilha** (Que caminhos suaves eu tive o prazer de trilhar!), **cuidavam** (alimentando, muitas vezes) e ensinavam de tudo (além de português, matemática, higiene, educação moral e cívica, valores cristãos, bordado, tricô e respeito pelo outro – exceções as haverá sempre ...), mas não frequentavam cursos de capacitação, formação continuada e em serviço que os capacitassem para lidar com as “diferenças”.

Outro dado significativo: além do que era passado no quadro negro, havia livros de leitura (alguns dos quais eu tenho até hoje, incluindo um volume da coleção “O tesouro da criança”, com textos dos mais variados gêneros, e *Aventuras de Pedrinho, da “Série de leitura graduada”*, preparada por Lourenço Filho. Importa mencionar que esses livros já haviam sido usados por meu irmão, que também fizera o “primário” na mesma escola e, naqueles anos, já

estudava “na cidade”, onde se oferecia o “ginásio” e o hoje ensino médio. Detalhe: às segundas-feiras, ele caminhava mais de dois quilômetros de casa até a estrada para “pegar” o ônibus que o levava até Maracaí-SP (a dez quilômetros do sítio), de onde retornava no final de semana ou do mês. (Lá, ele ficava na casa de uma prima nossa).

E foi esse meu irmão amado quem, durante as férias de dezembro de 1966 e janeiro de 1967, ministrou aulas para mim (sobretudo de matemática), capacitando-me ao exame de admissão para a então primeira série ginásial (hoje sexto ano). Resultado: fui classificada em segundo lugar.

Com dois filhos fora do primário, a saída que meus pais encontraram foi mudar-se para a cidade. E escolheram Assis, uma cidade maior que Maracaí e com mais “recursos” (como diziam) e melhores serviços médicos, já que a saúde de minha mãe requeria cuidados especiais.

Aos onze anos, tendo de cuidar da casa, fazer comida e lavar-passar roupas (porque minha mãe precisou ficar internada durante um ano e meu pai precisava cuidar do gado e da lavoura no sítio), eu iniciei a “1ª série ginásial” (em que ainda se estudava francês) e me envolvi em todas as modalidades esportivas oferecidas em **Educação Física** àquela época: ginástica (solo e aparelhos), atletismo (saltos em extensão e altura, corrida – 75 e 100m, revezamento –), arremesso de peso (eu era geralmente a campeã e esporadicamente vice), vôlei (sacadora e levantadora, em especial, já que minha altura não favorecia muito) e basquete (armadora) e, depois, handebol (eu era goleira). Muitas vitórias, muitas conquistas. Cheguei à seleção de basquete da cidade e à condição de reserva da seleção de vôlei. No handebol, cheguei ao vice-campeonato nos Jogos Abertos do Interior. Áureos e inesquecíveis tempos!

Embora gostasse dos estudos (decorava tudo em História; meus desenhos em Geografia eram sofríveis, mas os conteúdos estavam sempre na ponta da língua; nas aulas de Desenho Geométrico, eu até que era razoável, porque minha letra era “bonita” e os traços, firmes) e tivesse um excelente desempenho – até em Matemática, porque o professor era perfeito: “Seo” Toninho –, confesso que preferia as quadras. Aquecimento? Alongamentos? Que nada! O bom era jogar!

No último ano do “ginásio” e nos anos de “colegial”, fui conhecendo mais e mais a língua inglesa por intermédio de um professor incomparável – Paulo Fernandes Zanotto –, por quem eu me apaixonei! Cheguei a fazer versos para ele. E eu nem gostava de poesia (ele também odiou minha “iniciativa”)... Sempre preferi a prosa, em especial as narrativas com final feliz. Aos dezesseis anos, aos 12 de abril de 1972, comecei a trabalhar – e com carteira

assinada! – na então Companhia Telefônica Brasileira (quando todas as ligações interurbanas ainda passavam por telefonistas!), depois Telesp, Telefônica, Vivo, e, para não ter de estudar à noite, escolhi o turno das 18h às 22h. Foram seis anos, 9 meses e 14 dias nessa inesquecível e quase sempre prazerosa atividade.

Quero destacar que, nunca, meus pais precisaram mandar que eu fizesse alguma tarefa escolar e que meus irmãos e eu brincávamos muito! E todos plantamos árvores!

Ainda no Colegial, meu sonho era “virar” juíza ou promotora, mas o único curso de Direito mais ou menos acessível era oferecido em uma cidade a 70 km de Assis (Marília-SP), no período noturno e particular, e meu pai aconselhou-me a escolher um dos cursos da poderosa Unesp oferecidos ali mesmo. O que ele não queria era que sua filha (muito protegida) corresse riscos...

Minha escolha? Letras anglo-germânicas. Por quê? Por causa daquele professor de Inglês, que agora era docente da Unesp-Assis. E em 1974, classificada por vestibular, ingressei no curso escolhido. Em 1977, então no 4º ano, optei por inglês e concluí a primeira licenciatura; em 1978, a segunda, em alemão, cujo diploma recebi em fevereiro de 1979, no mesmo mês em que, aprovada em Concurso Público para Provimento de Cargo de Professor III, iniciei minha carreira docente na EEPG "Coronel José Joaquim Bittencourt", em Palmital-SP, com jornada completa.

Admito que fui uma aluna exemplar, com excelente desempenho nas aulas de língua estrangeira, mas foram as aulas de Língua Portuguesa e de Linguística, em todos os anos do curso e em todos os seus desdobramentos, que me levaram a encontrar o meu lugar. Professores brilhantes, aulas espetaculares! Todos!

No segundo semestre de 1979, ingressei na primeira turma do Programa de Pós-graduação em Letras - Mestrado da UNESP-Assis, na área de concentração "Filologia e Linguística Portuguesa", sob a orientação do professor Manoel Dias Martins. Em agosto de 1980, removi-me para a EEPG "Augusto Severo", em Echaporã-SP, que, além de oferecer o então 2º grau e jornada integral, era de acesso mais fácil, favorecendo minhas atividades no Mestrado. Cumpri todos os créditos exigidos, mas, por razões diversas - o ingresso na UFMS, que viria a ocorrer em 5 de agosto de 1982, inicialmente na condição de professora substituta, com contrato de 20 horas, e o correspondente acúmulo de carga horária didática, acrescidos de imaturidade acadêmica -, perdi os prazos e não fui capaz de chegar à defesa da dissertação *Processos de substantivação em Jubiabá, de Jorge Amado* (as 121 páginas, umas datilografadas; outras ainda manuscritas continuam em uma gaveta, à espera de uma leitura crítica e de um destino...), desligando-me, portanto, do Programa.

Em 1987, já efetivada, em regime de dedicação exclusiva, decidida a "seguir carreira" e a fazer mestrado, matriculei-me, como aluna especial, na disciplina "Semiótica ideológica e representação literária", ministrada pelo professor Carlos Reis, da Universidade de Coimbra, que pôs em evidência as necessárias relações entre fatos linguísticos e fatos literários, estimulando-me ainda mais a retomar o que abandonara. No mesmo ano, prestei nova prova na UNESP - Assis - agora na área de concentração Teoria Literária e Literatura Comparada, uma vez que minha irresponsabilidade anterior impedia o (re)ingresso na mesma área. Aprovada na seleção e orientada pelo saudoso professor Mário Mascherpe e coorientada pelo (quase) incomparável professor João de Almeida, afastada integralmente pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e com bolsa da CAPES, iniciei, em 1988, minha nova jornada, que culminaria na defesa da dissertação *O aspecto verbal em São Bernardo: uma abordagem estilístico-gramatical*, no dia 27 de fevereiro de 1991, sob o julgamento de Rolando Morel Pinto, Suely Fadul Villibor Flory e Mário Mascherpe (orientador).

Das disciplinas que cursara na área de Filologia e Linguística Portuguesa, nos anos de 1980 e 1981, solicitei o aproveitamento, para o Mestrado, dos créditos obtidos em: Crítica Textual (ministrada pelo Professor Carlos de Assis Pereira e baseada fundamentalmente na leitura de *O caramuru*, de Santa Rita Durão, e suas relações [intertextuais?] com obras clássicas da literatura universal); Estrutura do romance (ministrada pelo Professor Álvaro Lorencini e fundada no formalismo russo); Metodologia da Pesquisa Filológica e Literária (sob a responsabilidade do Prof. Antônio Lázaro de Almeida Prado, destinada a orientar o processo de pesquisa e a favorecer o desenvolvimento de métodos científicos nas áreas de linguística e literatura), além de EPB (obrigatória, à época, coordenada pelo Dr. Osvaldo Trevisan, brilhante professor de português e advogado, e ministrada sob a forma de palestras, uma das quais com Dêlcio Salomon). Variações da Poética na Modernidade (em que o Prof. Luiz Antônio de Figueiredo, bastante crítico quanto ao formalismo russo, enfatizou a metalinguagem, particularmente na abordagem de "Filosofia da composição", de Poe, que me inspirou nas aulas de metodologia científica e de teoria literária, o concretismo e o haikai), A Crítica Literária Brasileira no Século XIX (ministrada pelo Professor Luiz Roberto Velloso Cairo, que destacava as contribuições de Machado de Assis, Sílvio Romero, José Veríssimo e Araripe Jr. na formação de nossa crítica) e Estilística da Língua Portuguesa (em que a Prof^a Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran, embora pondo em evidência a obra de Charles Bally, não deixou de fortalecer os elos entre língua e literatura, oferecendo a chave para o estudo que eu articularia na dissertação e na tese) completaram o rol dos créditos em disciplinas, que me habilitariam à orientação de dissertação.

O título de Mestre em Letras permitiu-me passar de professor Auxiliar a professor Assistente, mas, além do título (uma exigência da Academia), o Mestrado proporcionou-me aprendizados ímpares e que não se dissipariam em momento algum ao longo dos meus anos de atividade no ensino superior. Aprendi, de fato, como elaborar trabalhos acadêmicos, o que me habilitou a lecionar disciplinas do “ramo” em diferentes cursos de graduação e pós-graduação; aprendi a trabalhar com análise linguística e literária (o que até hoje procuro aprimorar, especialmente quando participo de bancas de qualificação em Letras); aprendi a articular o referencial teórico às/nas análises (o que também venho procurando aprimorar nessas mesmas condições de atuação). E aprendi muito sobre como se “investiga” um tema em referencial bibliográfico e como se constrói uma fortuna crítica. Acima de tudo, aprendi sobre o verbo e suas categorias e pude transmitir/transferir esses conhecimentos nas aulas e nas publicações.

Em março de 1992, já bastante envolvida com questões literárias, matriculei-me como aluna especial - não pude participar da seleção no ano anterior, pois não defendera ainda - em disciplinas do Programa de Doutorado na mesma área de concentração. Em 1993, aprovada no processo seletivo, e novamente com bolsa da CAPES, embora com afastamento parcial, passei ao rol dos alunos regulares e, cumpridas todas as exigências, defendi, aos 11 de março de 1995, diante da banca composta pelos professores Agnaldo Gonçalves, Irene Jeannete Gualberto Simões, Maria de Lourdes Trevisan Peres, Guaraciaba Micheletti e Suely Fadul Villibor Flory (orientadora), a tese *Do verbo ao texto: uma leitura de Caetés, São Bernardo e Angústia*. Mesmo na área literária, o foco continuava sobre questões linguísticas... O título de Doutora agora me conduzia ao “status” de Professor Adjunto e me rendia a oportunidade (a rigor, a obrigação...) de envolvimento na pós *stricto sensu* e nas atividades daí decorrentes, o que incluía participação em bancas em diferentes estados brasileiros.

Para o Doutorado, tive de cursar poucas disciplinas, das quais duas merecem destaque: Psicanálise e Linguagem, ministrada pela Professora Samira Chalhub, e Linguística Contrastiva, pelo Professor John Robert Schmitz, uma vez que foram extremamente produtivas para a elaboração de minha tese: a primeira, para o plano do conteúdo, particularmente do capítulo sobre *Angústia*; a segunda, para a metodologia de análise. Também contribuíram – e muito! – disciplinas ou cursos ministrados por Ataliba Teixeira de Castilho e Ingedore Grunfeld Villaça Koch, cujos ensinamentos ecoaram durante todo o meu percurso como professora no ensino superior e que ancoram a maioria das análises que consegui, até hoje, transformar em publicações. No ano de 2003, veio a oportunidade (a mim oferecida “de bandeja” pela administração superior da UFMS da época) de me tornar

professora Titular por meio de concurso público de provas e títulos. O prazo para inscrição, elaboração de Memorial e “juntada” de toda a documentação, além do necessário preparo para a prova didática a que os candidatos teriam de submeter-se, foi curtíssimo: cerca de trinta dias. E eu, além de diretora de Câmpus e coordenadora de cursos (em Paranaíba), ministrava aulas na graduação e na pós (Mestrado) e orientava. Apesar de meu memorial não haver sido “o” Memorial (eu nunca havia feito um e nem ensinara ninguém a elaborar) e de a minha “aula” ter deixado a desejar (seja pelo nervosismo, seja pelo fato de o tema sorteado ser algo muito novo para mim, porque da área de Estudos Culturais, com que, até então, eu jamais trabalhara), consegui a aprovação, graças a Deus! O “ganho” com isso? Aumento no salário, certo status e, infelizmente, muitas insinuações e comentários maldosos que punham em dúvida a legitimidade do concurso... Mas tudo passou e, agora, para ser professor titular, não há necessidade nem de defesa de memorial nem de prova didática.

3 CONHECIMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Posso afirmar que, durante a graduação, aprendi muito sobre as línguas inglesa e alemã, seja no que diz respeito às atividades de leitura e tradução, seja na escrita e na fala, com uma tendência acentuada para a gramática, o que me habilitou a ministrar, durante quase dois anos, aulas de inglês instrumental para psicólogos e agrônomos, atividade promovida pela UNESP - Assis, e a assumir aulas de alemão, durante dois meses (outubro a dezembro de 1977), na então EEPSP Dr. Clybas Pinto Ferraz, que oferecia Secretariado Bilíngue em nível de segundo grau. Também atuei como intérprete durante cerca de seis meses, acompanhando um suíço e um alemão em suas visitas a empresas da região em que eu morava. No que diz respeito a outras línguas estrangeiras, aprendi, durante o ensino de graduação e de pós-graduação, a ler e compreender textos em francês, espanhol e italiano, o que não me habilitou, todavia, a escrever ou falar com segurança ou fluência essas outras línguas.

4 ATIVIDADES ACADÊMICAS

4.1 Participação em eventos: entre a obrigação e o gosto de ensinar

Constato, hoje, ao produzir este memorial, que, durante o ensino de graduação, nunca participei de qualquer evento científico ou atividade acadêmica de outra natureza, como monitoria ou estágio. É certo que trabalhava, sempre em dois períodos (depois de completar

dezoito anos), mas não me lembro de haver sido questionada a esse respeito. Minha primeira participação em eventos aconteceu em 1981, quando já cumprira os créditos em disciplinas do Mestrado não concluído. Nos anos seguintes (1982 a 1984), começariam a surgir, embora tímidas, essas participações, interrompidas em 1985, o feliz ano em que nasceu minha filha – minha conquista maior –, em 1987 (logo após a morte de meu pai) e, **paradoxalmente**, durante aqueles em que cumpria as exigências dos programas de Mestrado e Doutorado (1987-1995). Eu sempre preferi a sala de aula, o espaço em que podia ensinar... E gostava tanto desse espaço que aceitava disciplinas que eram ministradas aos sábados: o Santo Dia do Senhor, inscrito no 4º mandamento como dia de descanso e adoração ao Criador e digno de honra, que eu não poderia transgredir...

4.2 Apresentação de trabalhos em eventos científicos: obrigação acadêmica?

Também agora posso avaliar que meu envolvimento com a Academia, no que concerne às atividades de atualização (necessárias à qualificação), só veio a ocorrer quando comecei a orientar bolsistas de Iniciação Científica, quando começariam a surgir as primeiras - e igualmente tímidas - apresentações de trabalhos em eventos e publicações. Repito: o lugar de ensinar estava sempre em primeiro lugar para mim.

5 ATIVIDADES PROFISSIONAIS (DIDÁTICAS E ADMINISTRATIVAS)

5.1 Atividades docentes: da adorável e essencial educação básica à pós-graduação *stricto sensu*

Minha gratificante experiência no **ensino fundamental** restringiu-se a aulas de língua portuguesa (de fevereiro de 1979 a agosto de 1982); **no ensino médio**, a língua portuguesa e literaturas de expressão portuguesa (de agosto de 1980 a agosto de 1982), com raras incursões em língua inglesa. Tempos e pessoas que nunca se apagaram de minha memória... Alunos que até hoje se lembram de mim; alguns que me “acharam” ou me (re)encontraram no espaço das redes sociais até dizem que se tornaram professores ou fizeram Letras “inspirados” por mim. Nada mais gratificante...

Também atuei em escolas particulares da cidade de Três Lagoas, ministrando aulas de Redação, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no então “Colegial”. Primeiro, foi no Anglo, quando eu ainda tinha contrato de 20 horas; depois, na Funlec, mediante Convênio de Cooperação Mútua assinado entre a UFMS e a instituição mencionada. Foram anos de

prazerosíssimo contato com adolescentes, muitos dos quais hoje são professores, empresários, médicos, arquitetos, engenheiros, advogados, promotores, dentistas, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos ou autônomos, a cujos serviços às vezes recorro e, para minha surpresa e felicidade, vejo seu espanto e sorrisos: “Professora Marlene!” (e comentários igualmente agradáveis de ouvir).

No **ensino superior**, em que atuei desde 05 de agosto de 1982 até 18 de março de 2009, predominantemente na **graduação**, com uma média de 16 horas-aula semanais, a experiência sempre foi multidisciplinar: (a) no curso de **Letras**: Teoria da Literatura I, II e III, Língua Portuguesa I, II, III, IV, Literatura Brasileira, Introdução à Metodologia Científica, Língua Latina I e II, Literatura Portuguesa, Língua Inglesa IV, Literaturas de Língua Inglesa I e II, Prática de Ensino em Língua Portuguesa, Linguística I e II, Prática de Leitura e Produção de Textos I; Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa; Filologia Românica; (b) em **outros cursos**: Comunicação e Expressão (Matemática, Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Ciências Contábeis, Administração), Técnicas de Redação (Geografia - Três Lagoas, Psicologia - Paranaíba), Métodos e Técnicas de Pesquisa em Administração (Paranaíba), Língua Portuguesa (Paranaíba), Leitura e Produção de Textos em Matemática (disciplina que compunha a matriz curricular do curso de Matemática do Câmpus de Paranaíba), Metodologia Científica (Ciências Contábeis), Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia (Paranaíba); Linguagem Jurídica (Direito-Três Lagoas). Em cursos de **graduação à distância** (Pedagogia), também já ministrei Fundamentos Gramaticais (em Camapuã-MS e Coronel Sapucaia-MS, em 2002) e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Coronel Sapucaia-MS, em 2003).

Em **cursos de pós-graduação lato sensu**, em que atuei entre 1986 e 2008, também ministrei diferentes disciplinas: Metodologia do Ensino Superior (Controladoria - Três Lagoas; Administração - Dourados), Metodologia da Pesquisa Educacional (Educação), Metodologia da Pesquisa (História, Letras, Contabilidade e Administração), Ensino Gramatical na Escola, A Produção de Textos na Linguagem Literária e do Vídeo, Gramática e Uso (Letras - Câmpus de Três Lagoas), A Prática da Produção Científica (Letras - Câmpus de Aquidauana), entre outras, que a memória não me permite listar e cujos comprovantes não tive tempo de procurar nas muitas pastas que ainda guardo.

Foi somente em 1998 que iniciei minha trajetória na **pós-graduação stricto sensu**, quando se implantou o **Programa de Mestrado em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, com duas áreas de concentração (Estudos Linguísticos e Estudos Literários). A primeira disciplina que ministrei, nesse mesmo ano de 1998, foi Estrutura da

Narrativa, oferecida como domínio conexo e, em minha avaliação, uma das mais produtivas. Considerando que, à época, o quantitativo de docentes da área de estudos literários era superior ao da outra e que minha atuação no ensino, na pesquisa e na extensão tendia aos Estudos Linguísticos, o Colegiado do Programa, com a minha anuência – mais que isso, com base em minha proposta – decidiu que eu orientaria e ministraria disciplinas nessa área. Em 2000 e 2001, ministrei o tópico “Funcionalismo”, integrante da disciplina Teorias Linguísticas, além de Tópicos de Análise Linguística; em 2002, Coesão e Coerência no Texto Escrito, além do primeiro tópico de Teorias Linguísticas: “História da Linguística: das origens aos neogramáticos”; em 2003, 2004, 2005, 2007 e 2008, este mesmo tópico, além da disciplina Tópicos de Análise Linguística e Seminários de Dissertação (2006). Daí nasceria uma participação mais intensa em eventos e bancas, além da publicação de trabalhos mais consistentes, incluindo capítulos e organização de livros, em geral em coautoria com meus orientandos e orientados, cuja publicação continuaria a ocorrer mesmo depois da aposentadoria. Aliás, após a aposentadoria, tornei-me até mais produtiva nesse campo.

5.2 Extensão universitária: derrubando “redomas de vidro” do poder e do saber e chegando ao lugar do fazer

Desde que ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, minha participação em atividades de extensão, especialmente como ministrante de minicursos, palestras e conferências foi bastante regular (exceto durante o período de afastamento integral para pós-graduação), seja em projetos locais, seja em outras instituições.

Foram diversos cursos de capacitação de professores (ensino fundamental e médio, ensino rural), além da III Feira do Livro, do Centro de Literatura Infanto-Juvenil (1992 - 1997) e de dois projetos que, hoje, eu classificaria como de ensino (“Por uma reestruturação das Práticas de Ensino: uma proposta interdisciplinar” e “Por uma reestruturação das Práticas de Ensino: articulando a formação teórica e a prática pedagógica”).

Na categoria “eventos científicos”, coordenei, em 1999, a “I Semana de Estudos da Linguagem” (atividade de abrangência nacional, vinculada ao Mestrado em Letras da UFMS, com 414 inscritos e uma programação bastante variada); em 2001, o I Ciclo de Atividades Complementares do Câmpus de Paranaíba (implantado em 2001 e sob minha direção); de agosto de 2002 a dezembro de 2003, coordenei o II Ciclo de Atividades Complementares do Câmpus de Paranaíba. Importa destacar que, destinado a favorecer aos alunos dos três cursos ali oferecidos (Administração, Matemática e Psicologia), este último projeto apresentou-se

como oportunidade de atender à exigência do MEC: cumprimento de carga horária em atividades complementares, o que não seria tão fácil, em decorrência do perfil dos acadêmicos e da localização da cidade. O primeiro ciclo contemplou palestras e minicursos; o segundo envolveu essas atividades e outras mais especificamente voltadas à formação "científica" dos alunos, como a I Semana de Psicologia e o I Fórum de Administração, com sessões de comunicações. De março de 2004 até meados de 2005, coordenei o projeto *Por uma univers(c)idade saudável*, também multidisciplinar e por cujo intermédio se realizou a I Semana de Matemática (agosto de 2004), a II Semana de Psicologia (novembro 2004), entre uma série de outras atividades, e o II Fórum de Administração.

Concebendo a extensão universitária como indissociável do ensino e da pesquisa e como uma das maneiras de a Universidade mostrar à sociedade a que veio – e não como "coisa para quem não tem competência para a pesquisa" –, posso afirmar que, além da realização pessoal e profissional que me proporcionava, muito contribuiu para o meu aprimoramento intelectual: não se produz extensão sem pesquisa ou sem atuar no ensino. Não se pode criticar o ensino fundamental e médio se não se vai até ele. Não é possível formar professores para atuar na educação básica sem vivenciar o seu cotidiano, sem saber as “regras do jogo”.

Embora não oficialmente atividades extensionistas, as centenas de **revisões** de monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e livros que fazia (à época gratuitamente) completavam meus dias de folga ao longo da semana. Um trabalho extremamente prazeroso para mim e que me ensinou ou me fez aprender muito!

5.3 Funções ocupadas: mero exercício ou prazer de executar?

Durante os 26 anos, 7 meses e 13 dias de Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desempenhei as funções de Coordenadora de Curso (Letras e Administração), Chefe de Departamento (Educação, que congregava os cursos de Pedagogia e Letras) e Diretora de Centro (substituição) do então Centro Universitário de Três Lagoas, e de Supervisora dos cursos de Matemática, Administração e Psicologia do Câmpus de Paranaíba. De junho de 2001 a 28 de fevereiro de 2005, exerci o cargo de Diretora de Câmpus (Câmpus de Paranaíba), função para a qual fui designada oficialmente (não eleita), na condição de Assessora do reitor, em novembro de 2001 e que consistiu no maior desafio profissional por mim já enfrentado. De 1º de março de 2005 até início de 2007, exerci a função de Diretora do Câmpus de Três Lagoas da UFMS, que, depois de quatro processos administrativos

apresentados contra mim, preferi deixar, após ser absolvida de todos. Imagino haver cumprido todas as exigências pertinentes aos cargos que ocupei, mas, à exceção do que consegui – com a ajuda de uma Secretária perfeita - minha doce e inesquecível amiga Alda Cristina –, de muitos alunos e da comunidade paranaibense, de gestores e servidores da UFMS – realizar em Paranaíba, não tive tanto prazer nesse setor de atividades.

5.4 Participação em colegiados: espaços decisórios à luz da legislação acadêmica

Minha participação em colegiados e comissões foi bastante frequente. Nos cursos de graduação do Câmpus de Três Lagoas, integrei, por três vezes, como presidente, o Colegiado de Curso do Curso de Letras; como membro, os de Matemática, Administração e Ciências Biológicas. Também fiz parte da Comissão de Estágio Supervisionado do Curso de Letras, como presidente (enquanto coordenadora de curso) e como membro.

Na pós-graduação, compus a Comissão Especial de Curso de Especialização (COESCE) em Interdisciplinaridade e em Letras (sem comprovante) e o Colegiado do Mestrado em Letras (este, de 1998 até junho de 2003; de maio de 2005 até a presente data). Nos conselhos superiores, pertenci à Comissão Permanente de Pessoal Docente, à Câmara de Extensão e ao Conselho Universitário e, de 2001 a junho de 2006, fiz parte do Conselho Diretor, do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino.

Embora sempre tenha gostado muito do lado burocrático do exercício dessas funções – porque gostava muito de conhecer as leis e regulamentos e sempre procurava fazer tudo de acordo com a legislação pertinente –, sentia que o tempo gasto em deslocamentos para as reuniões e nas reuniões em si poderia ser mais útil em outro campo: no preparar e no ministrar aulas.

6 ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS: exigências institucionais

Além da **Dissertação** (defendida em 27 de fevereiro de 1991) – O aspecto verbal em *São Bernardo*: uma abordagem estilístico-gramatical – e da **Tese** (defendida em 11 de março de 1995) - Do verbo ao texto: uma leitura de *Caetés*, *São Bernardo* e *Angústia* –, coordenei **alguns** – minha vocação era para o ensino e a extensão – **Projetos de pesquisa (só depois:** 1)“Ensino gramatical: subsídio para a produção de textos no ensino fundamental” (fev. 1997 - dez. 1999); 2) A leitura no ensino fundamental: subsídios à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa (fev.2000 - dez. 2002); Entre o sujeito e o

conhecimento, o(s) discurso(s) (fev.2003 - julho. 2006); Em cena, os excluídos, discurso, identidade e poder (financiado pela Fundect – jun. 2005 – jun. 2007). Como sofri para desenvolver os dois últimos projetos! Afinal, falar em discurso era conhecer Foucault (com cujos escritos até hoje tenho sérios “problemas de relacionamento”...). Felizmente, tive orientações da Dr^a Vânia Guerra, especialista nesse “terreno” e pude orientar (???) discípulos bem melhores que o mestre... A partir de 2007, os projetos mais significativos de que fiz parte (não mais como coordenadora) foram/são: A) “Análise do Sistema Socioeducativo de Mato Grosso do Sul”, interdisciplinar e coordenado pela professora Anecy de Fátima Faustino Almeida e proposto pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente-Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República – SEDH/PR, concluído em 2009; B) *Povos Indígenas do Pantanal sul-mato-grossense* (também interdisciplinar, coordenado por Claudete Cameschi de Souza e ainda em andamento).

Todas essas atividades geraram publicações. Da primeira, em 1991, apenas um resumo na *Revista de Letras* (com separata); da segunda, resumos, um artigo e um trabalho completo (em CD-ROM) – Revisitando Graciliano Ramos: aspectos de uma filosofia da composição em *Caetés*, *São Bernardo* e *Angústia* -, além de um capítulo de livro em autoria (Do verbo ao texto: uma leitura de *Caetés* - Editora da UFMS). Da terceira, um livro (brochura) que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul adotou para a EJA; um capítulo de livro em coautoria com Dercir Pedro de Oliveira (Gramática da variação ou variação da gramática?); um capítulo de livro (PCN e ensino de português: da gramática ao texto e do texto à gramática); um artigo sobre atividades de retextualização (Revista Inter-ação da FIPAR/Paranaíba); um capítulo de livro em autoria: Atividades de (re)textualização nas séries iniciais: é proibido corrigir porque traumatiza?; quatro capítulos em coautoria com minhas orientandas de pós *lato sensu* (pela UNEMAT/PONTES) e oito capítulos, seis dos quais em coautoria com meus orientandos do Mestrado; e a organização (em coautoria) de três livros (dois na área do Discurso e um com variados temas sobre povos do Pantanal) e de dois volumes de material didático de Linguística (sob a forma de livro) para cursos de EAD. Acrescente-se que fui líder do Grupo de Estudos Variacionistas e Discursivos do Mestrado em Letras, devidamente cadastrado no CNPq, e ainda integro grupos de pesquisa.

6.2 Orientações

Minha trajetória como orientadora de bolsistas de iniciação científica começou em 1997, com três planos de trabalho, vinculados ao projeto " Ensino gramatical: subsídio para a produção de textos no ensino fundamental", sob minha responsabilidade: "Problemas de

coesão textual: uma abordagem sobre textos produzidos por alunos de 3ª a 6ª séries do 1º grau", de Fábio Gomes da Silva, pelo CNPq; "Problemas de pontuação", de Vanderlei Bezerra, e "A manutenção do pressuposto da nocionalidade em textos destinados a deficientes auditivos", de Wagner Corsino Enedino, pela UFMS. Os dois primeiros foram originalmente apresentados sob minha responsabilidade, enquanto o terceiro me veio porque o orientador do plano aposentou-se e não considerei justo que o acadêmico perdesse a oportunidade, embora não conhecesse muito sobre problemas linguísticos e cognitivos do surdo. Com participação intensa no processo e algumas publicações, os três alunos tiveram seus planos de trabalho renovados em 1998 e o último, em virtude de sua produção, passou a bolsista do CNPq. Dos três, apenas Wagner Corsino Enedino prosseguiu estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (hoje, já concluiu o pós-doutorado e já tem alguns livros publicados, além de ser professor universitário).

Em 2000, com um novo projeto ("A leitura no ensino fundamental: subsídios à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa"), submeti três planos de trabalho ao Comitê de Iniciação Científica do Centro-Oeste, mas, apesar de alcançarem pontuação significativa, não foram recomendados. Em 2003, os três planos que me propus orientar - vinculados ao projeto de pesquisa interdisciplinar "Entre o sujeito e o conhecimento, o(s) discurso(s)" - foram aprovados, mas dois dos candidatos (acadêmicos do curso de Psicologia do Câmpus de Paranaíba) conseguiram emprego e desistiram da pesquisa, não havendo tempo hábil para substituí-los. Orientei, pois, apenas um trabalho: o da acadêmica Janaina Nicola, do curso de Letras do Câmpus de Três Lagoas (hoje doutora em Letras pela UNESP-Araraquara-SP, de cuja banca tive a honra de participar, professora universitária e excelente revisora de textos!) - "De Emília a Eulália: (des) mascarando o preconceito linguístico" -; de agosto de 2004 até 2008, orientei dois trabalhos: um em Três Lagoas (sujeito, identidade e representação: entre o discurso oficial e a voz de prostitutas e travestis); outro em Paranaíba, de um aluno do curso de Psicologia (Paulo Henrique Camacho Braz) de Paranaíba (A representação dos conceitos de justiça e cidadania na voz de patrões e empregados de carvoarias de MS). De 2005 a 2009, orientei outros trabalhos em Letras (discurso de/sobre prostitutas e travestis; discurso da (re)inclusão de presidiários) e em Direito (Crimes hediondos e progressão de regime: uma análise de construções lógico-argumentativas; A linguagem jurídica no banco dos réus: aspectos da argumentação).

As primeiras orientações de pós-graduação *lato sensu* ocorreram em 1986: dois trabalhos que versavam sobre o emprego da metáfora em obras literárias e cujas autoras são, hoje, doutoras: uma em Letras; outra em Educação. Dez anos depois (durante meu

afastamento para pós-graduação, não orientei; depois, o curso foi temporariamente suspenso), tive dois orientandos: um que estudou erros de grafia em textos de alunos de 3ª série do então 1º grau; uma que analisou contos de Lygia Fagundes Telles; em 1997, com a falta de orientadores, foram seis trabalhos, que transitaram desde experiências em sala multisseriada na zona rural até a análise de uma narrativa à luz da "sintaxe canônica" de Claude Bremond, passando por questões de concordância e por análises dos padrões de textualidade. Em 1998, só orientei trabalhos que envolviam questões de teoria literária: focalização, intertextualidade, estrutura do conto, o espaço e o percurso narrativo em "O recado do morro" (sua autora é, hoje, doutora em Letras e professora universitária), o que se alteraria em 1999 (quatro orientandos), 2000/2001 (dois orientandos), 2002 (duas orientandas), estendendo-se até 2003, 2004/2005 (cinco orientandos) - em decorrência da necessidade de adequação às exigências da Capes para o reconhecimento do Programa de Mestrado, no que concerne à atuação/produção dos docentes NRD 6 -: restringi as orientações a trabalhos em estudos linguísticos, embora ainda sobre temas muito variados: competência comunicativa em língua materna, produção de textos, variação linguística, leitura, transversalidade, coesão e coerência; discurso da exclusão (índios, homossexuais e outras assim chamadas minorias).

Na pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), o percurso não foi muito diferente. A primeira orientanda (turma 1999)- Maria Lígia de Aguiar -, após uma série de percalços na vida pessoal e profissional e de uma produção científica baixíssima, defendeu a dissertação em fevereiro de 2003 (*Uma leitura dos fundamentos metodológicos para o ensino de línguas*). Da turma 2000, dois alunos foram desligados do Programa; de 2002, Cláudia Teodoro da Silva (hoje professora universitária), que estudou respostas de candidatos a questões de leitura e compreensão de textos em provas de vestibular, defendeu em março de 2004; de 2003, Irma Lino de Assis Oliveira (Fundamentos da produção do discurso religioso), defendeu em fevereiro de 2005; Maria Luceli Faria Batistote (discurso da mídia sobre o índio pareci de Tangará da Serra), com defesa realizada em outubro de 2004, hoje já doutora, professora universitária com significativa produção, cursando pós-doutorado; Ana Maria Macedo, que estudou problemas de pontuação e estruturação sintática em textos produzidos por professores alfabetizadores, defendeu dissertação em dezembro de 2004.

Minha inexperiência inicial nesse nível de ensino - aliada à incipiência do Programa (de que decorreram muitas falhas e insegurança quanto às linhas de pesquisa, além de outras questões técnico-acadêmicas) - e, certamente, o acúmulo de encargos em distintas subáreas terão sido fatores responsáveis pelo perfil que acabo de traçar. Depois de 2005, com um silêncio significativo em 2006 (o ano de meu "calvário" institucional e pessoal, com a doença

grave que acometeu minha única filha em 2004 e perdurou até 2014), certo avanço viria a caracterizar minha produção acadêmica nesse campo, seja no que diz respeito à definição de uma linha de atuação, seja no tempo de titulação de minhas orientandas, seja em meu amadurecimento como pesquisadora, embora ainda no “entrelugar” (entre a língua e o discurso). Viriam, em 2006, os trabalhos de Jacqueline Mariani Pereira (*A recepção de textos volantes* [camisetas com dizeres]: entre a leitura do analista e a visão do “leitor comum”) e de Rosa Maria Santana Marchewicz (*Com a palavra, o índio: uma introdução ao estudo das representações no mundo terena*); em 2007, o de Paulo César Tafarello (*Sobre meninos e homens: introdução ao estudo da identidade do pedófilo*), o de Juliane Ferreira Vieira (*Uma análise crítica das relações de poder no gênero relatório: o caso dos Kaiowá da aldeia Panambizinho*), o de Lígia Paschoal Belon (*Representações de gênero e poder em São Bernardo, de Graciliano Ramos*) e o de Janaina Nicola (*O crivo do não-lugar do(s) sentido(s): uma revisita a Emília e Eulália nas malhas da análise do discurso*); em 2008, o de Santa Nunes Cariaga (*Desvendando segredos do hipertexto*), o de Raymundo José da Silva (*Identidades e representações do nordeste na literatura de cordel*), o de Daniel de Mello Massimino (*Aspectos textuais e discursivos no artigo 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil*) e o de Denise Silva (*Descrição fonológica da língua terena (Aruak)*), com que eu encerraria meu ciclo de orientações.

6.3 Trabalhos publicados:

Pode-se constatar, conforme comentei no item 4, que os frutos de minha produção científica começaram a surgir com a aventura cognitiva da iniciação científica e da orientação na pós-graduação, de que resultou uma característica que, na contramão do que costuma ocorrer, me orgulha muito: entre os resumos, trabalhos completos, artigos e capítulos de livros publicados até bem recentemente, são raros aqueles de que sou autora; a tônica é a coautoria, já que a maioria desses “produtos” é resultado de orientações. Outro dado que considero relevante é o fato de os livros e os capítulos que tenho publicados são também os mais recentes de minha produção. Progresso...E, mesmo aposentada, não sou inativa...

Foram muitos os trabalhos, completos ou resumidos, apresentados em eventos; foi razoável o número de artigos completos publicados em periódicos e de capítulos de livros. Raros foram os livros publicados, mas um deles, o menos significativo para a “Academia”, uma brochura quase artesanal, significa muito para mim: *Língua Portuguesa: 3ª e 4ª fases do ensino fundamental* (Educação de Jovens e Adultos). Campo Grande: Ed. Oeste, 2004. v. 1. 79

p. Ali estão registrados alguns recortes do que me conduziu ao que chamo de completo sucesso profissional: minhas aulas de língua portuguesa.

Também publiquei textos em jornais de notícias, proferi muitas dezenas de palestras, ministrei muitos cursos de capacitação para diferentes categorias profissionais, com destaque a professores como eu. E essas palestras e cursos causaram-me, sempre, muito prazer, a que sempre correspondeu, sempre, graças a Deus, o reconhecimento do público.

6.4 Bancas e comissões examinadoras

De todas as atividades acadêmicas por mim produzidas, as que persistiram após a aposentadoria foram as publicações (embora em pequena escala) e as participações em bancas examinadoras, o que, além de permitir que eu não me afaste da área de qualificação e capacitação (e não me sinta inativa), concorre para o aprimoramento de meus conhecimentos ou da capacidade crítica e evidencia o trabalho interdisciplinar que tenho realizado, conforme se pode observar pelos títulos das pesquisas sobre as quais tive a oportunidade de emitir parecer, conforme consta em meu Lattes. Foram (até hoje participo) muitas as bancas de Dissertações de mestrado; foi considerável o quantitativo de bancas de Doutorado e de monografias de pós *lato sensu* e graduação, mas é nos exames de qualificação que esse quantitativo se multiplica (embora ainda falem muitas para lançar). Embora seja mais difícil, é o tipo de participação que mais exige do pesquisador e em que ele mais pode contribuir. Então, que continuem a me conceder a honra de participar até que eu não tenha mais “forças” ou competência para fazê-lo.

7 OUTRAS ATIVIDADES

7.1 Participação em comissões institucionais e fundações

Entre os trabalhos em comissões, desenvolvidos na UFMS, podem ser destacados: Comissão de Planejamento Estratégico (1993), assessoria na elaboração de planos de estudos de acadêmicos de diferentes cursos, quando da alteração de regime de créditos para série, elaboração do projeto de criação e implantação do Mestrado em Letras da UFMS, elaboração de plano de ação, comissão de elaboração e correção de provas de vestibular, comissão para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMS – PDI/UFMS. Também se

pode considerar minha participação como membro do Conselho Fiscal da FADEMS, uma das fundações que apoiam o desenvolvimento da educação no Estado de Mato Grosso do Sul.

7.2 Gestão de convênio

Considerando a precariedade das condições da Educação Superior no Brasil, o desenvolvimento da maioria das atividades didático-administrativas do Câmpus de Paranaíba, cuja direção esteve sob a minha responsabilidade, foi possível graças a um Convênio firmado entre a UFMS e a Prefeitura do município, do qual fui gestora. Também fazia parte de minhas atribuições a gestão de convênios de estágio supervisionado e de estágio extracurricular, uma vez que não havia nenhum outro docente do quadro regular lotado no câmpus. Tarefa árida e cheia de entraves burocráticos...

Consultoria

Sou consultora da Revista Ave Palavra (UNEMAT) há mais de uma década e tenho colaborado com Comitês Científicos da área de História e de editoras (como a da UFMS). Também exerci esse papel junto à Prefeitura de Limeira do Oeste-MG, avaliando e revisando, em meados de 2000, o Plano de gestão do Município.

7.3 Revisão de textos

Além dos muitos trabalhos de revisão gratuitos que já mencionei, posso afirmar que, após a aposentadoria, tem sido essa espécie de atividade (quase diária) que me mantém em ação.

7.4 Elaboração de provas e julgamento de recursos de concursos públicos

Por se tratar de uma atividade sigilosa, não menciono os contratantes. Só posso garantir que, mais que as atividades mencionadas no item anterior, estas exigem muito de mim, fazendo que me mantenha sempre “ligada” e atualizada em questões de língua portuguesa e textualidade para ser eficiente na elaboração e que me invista de humildade e ética para ser justa e honesta nos julgamentos. (Eis aqui o simulacro do papel de juíza que eu tanto queria exercer...) O prazer que essas atividades me proporcionam é indescritível!

7.5 Menção honrosa

Recebi, em 1990, diploma de reconhecimento por serviços prestados ao então Centro Universitário de Três Lagoas; em 2004, menção honrosa da Câmara Municipal de Limeira d'Oeste; em 2005, moção da Câmara Municipal de Três Lagoas; em 2009, fui agraciada, pela Câmara Municipal de Três Lagoas-MS, com o título de cidadã três-lagoense, a mim outorgado pelas ações executadas na área da Educação.

Mais importantes que tudo isso, foram, no entanto, as homenagens que me prestaram os meus alunos de Palmital e Echaporã – sob a forma de respeito, sorrisos, flores, bilhetes, cartas, beijos, abraços, presentes e muitas palavras de afeto e carinho! – e de todos os cursos em que atuei na UFMS, que me vieram também sob a forma de respeito, apoio, carinho, flores, palavras faladas ou escritas em cartões e em discursos de formatura, presentes, e até bilhetes, ou gravadas em belas placas, ou ainda materializadas em convites para paraninfa, patronesse, madrinha de baile, nome de turmas e outras manifestações, como a que me foi preparada quando me aposentei – um acontecimento na UFMS! –, regada a muita alegria e coroada pelo tão conhecido refrão: “Como é grande o meu amor por você!”

Posso dizer, então, que preenchi aqueles quesitos que a sabedoria popular aponta como garantia de sucesso: plantei árvore, fui mãe de uma filha exemplar (e de muitos alunos!) e escrevi pelo menos um livro. Mas nada disso teria sido possível se eu não tivesse, como retaguarda, o poder, o amor e a justiça de Deus e, como escudo, a Sua Palavra. Tudo isso aliado a muito compromisso com os alunos e com a Instituição e a um enorme amor à arte de ensinar. E o antigo sonho de ser Advogada e Juíza? Não o realizei, mas, ao longo dos anos de exercício da docência e de funções, pude “defender” muitas causas e administrar conflitos, além de, certamente não por acaso, ter tido, nos dois últimos anos de “ativa”, a feliz oportunidade de ministrar aulas de Linguagem Jurídica para quatro turmas de Direito. Aulas que preparava cuidadosamente e com imenso prazer.

Parafraseando o apóstolo Paulo, em sua carta aos Romanos (se a memória não me falha), sempre procurei combater o bom combate, sempre mantive a fé e, pois, completei a carreira.

“Completar” não significa, todavia, “terminar” ou “parar de”, conforme terá ficado patente nesse breve relato, com muitas lacunas e silenciamentos... Ninguém pode “deixar de ser” professor, especialmente quando pode afirmar, sem qualquer sombra de dúvida, que é um profissional bem-sucedido. E eu o sou!

A propósito, a escritura deste Memorial não me proporcionou apenas o reviver, mas também (talvez sobretudo) certo “devir”: ainda há muito que dizer; ainda há muito por fazer; ainda há muito que autocriticar. Ao debruçar-me sobre o vivido, posso avaliar o meu (não)fazer e, dessa avaliação, podem emergir muitos produtos ainda...O tempo dirá...