

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR, UMA PROFISSÃO PROFESSADA: O HOMEM NO
EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (1975 - 2005)**

Suzana Mary de Andrade Nunes

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2008**

Dissertação de Mestrado

Suzana Mary de Andrade Nunes.

**PROFESSOR, UMA PROFISSÃO PROFESSADA: O HOMEM NO
EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO (1975 - 2005)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como avaliação final à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Doutora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2008**

RESUMO

Este estudo trata de aspectos da configuração do trabalho docente masculino no período de 1975 a 2005 em Sergipe. Fundamenta-se em pressupostos da História da Educação a partir da abordagem da História Cultural e da Sociologia. Intenta-se nesta pesquisa compreender os processos de escolha profissional, através dos mecanismos de perpetuação e mudanças ocorridas numa visão sócio-histórica; a formação e investimentos na carreira do magistério dentro de uma perspectiva de exigências e demandas de uma qualificação profissional a partir da história de vida de seis professores do ensino médio e superior. Espera-se, assim, contribuir para os estudos da História da Profissão docente em Sergipe. As trajetórias dos professores-homens pesquisadas que atuam no magistério público em Sergipe permitiram elucidar aspectos significativos do trabalho docente na atualidade. Na maioria dos relatos a escolha profissional aconteceu vinculada a questões sócio-econômicas e à presença próxima de professoras na família – mães, tias, esposas, entre outras. Alguns dos professores desenvolveram outras atividades laborais juntamente com o magistério. O investimento profissional, através da busca pelo Mestrado em Educação, conforme revelaram os professores, foi feito visando melhorias salariais e a conquista de novos postos de trabalho.

Palavras-Chave: História da Educação, Profissão Docente, História de vida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I	
1.1 Um caminho para historiar: Procedimentos metodológicos da Pesquisa	32
1.2 A produção do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe: trabalho docente e estudos biográficos	41
1.3 Configurações do sistema educativo e da formação docente a partir da legislação	50
1.4 Perfis dos professores pesquisados	72
 CAPÍTULO II	
Formação pessoal e profissional: Um caminho contínuo e permanente na sociedade	85
 CAPÍTULO III	
3.1 Missão ou Profissão: uma trajetória no “entre-dois” da prática docente	125
3.2 Investimento profissional: cursos de pós-graduação	144
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional de Profissionais em Educação.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento a Pesquisa.

CEFET – Centro Federal de Educação e Tecnológica.

CENAM - Centro de Apoio ao Menor.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODAP – Colégio de Aplicação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ITPS – Instituto de Tecnologia e Pesquisa de Sergipe.

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

NPGED - Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

OSPB – Organização Social e Política Brasileira.

PROEJA – Programa de Orientação Educacional de Jovens e Adultos.

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

SEED – Secretaria do Estado da Educação.

UFS - Universidade Federal de Sergipe.

UNESCO – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization.

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba.

UNIT – Universidade Integrada Tiradentes.

USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS

TABELA I - Funções Docentes no Brasil, no Nordeste e em Sergipe..... 66

TABELA II - Funções docentes da Educação Básica e nível de formação – Brasil, 2001..... 68

TABELA III - Funções docentes da Educação básica e nível de formação – Nordeste, 2001..... 68

TABELA IV - Funções docentes e nível de formação – Sergipe, 2001..... 69

TABELA V - Funções docentes da Educação Básica e nível de formação – Brasil, 2005..... 70

TABELA VI - Funções docentes da Educação Básica e nível de formação – Nordeste, 2005..... 70

TABELA VII – Funções docentes e nível de formação – Sergipe, 2005..... 70

AGRADECIMENTOS

Como Davi precisou de pedras para derrotar o temível Golias, eu, diante da demanda a que me submeti nestes dois últimos anos, precisei de instrumentos que ajudassem a conquistar o Mestrado em Educação. Muitas foram as “pedras preciosas” as quais recorri para então vencer este temido gigante.

Em muitos momentos, senti-me extremamente só, em meio às escrituras. Lembrei-me das palavras, não muito originais, pronunciadas na entrevista de seleção ao Mestrado quando um dos entrevistadores da banca me perguntou: “Como você pretende conciliar a sua atividade profissional ao Mestrado?” E, inocentemente, respondi “Tudo na minha vida foi conquistado com muita dificuldade, o Mestrado não vai ser diferente: com sangue, suor e lágrimas...”

A exigência da escrita me deixou pelo avesso, levou-me ao encontro das reservas de sobrevivência. Nestes momentos pedi inspiração de Deus e, delicadamente, uma luz clareou os meus pensamentos, de modo que se somaram uma palavra com outra, uma frase se encaixou entre tantas outras e assim, sucessivamente, se constituíram os parágrafos.

Como dizia o “Poeta” Fernando Pessoa, a escrita se constrói com grande dose de “transpiração” e uma dose de “inspiração”. Se para ele, tão magistral profissional da palavra se investe tamanho dispêndio de energia em sua labuta com a escrita, como posso redargüi-lo sobre tal verdade?

Entretanto, penso que a intuição, fio essencial para existência, é o elemento catalizador para se derramar todo líquido corpóreo que jaz do nosso trabalho.

A academia, prenhe de um discurso sapiencial, nem sempre pode andar conforme as condições humanas dos seus instituintes, ela precisa se apresentar rígida nos seus propósitos e implacável àqueles que não se submetem aos seus comandos.

Para aliviar a frivolidade das exigências institucionais tive oportunidade de contar com a compreensão e parceria da minha orientadora, a Professora Anamaria, sempre disponível, presença constante nas minhas elucubrações, nas dissoluções dos meus conflitos e, sobretudo, reveladora de potenciais aprisionados pelo medo do saber. Professora, tu és a mais bela pedra, tu és “brilhante”, que me revestiu de tão grande tesouro.

Mas, não foi somente o brilhante, eu também contei com a rocha, a pedra que envolve todos os minerais, resguardando-as e impedindo-as de serem roubadas por aventureiro desconhecidos de tamanha preciosidade, Professor Jorge Carvalho do Nascimento. Os seus ensinamentos foram rocha que em muitos dos momentos me valia para vencer o inimigo. Do senhor, não só conferi a impenhência dos arremessos que precisei lançar, mas também, serviu-me de estratégia silenciosa para alcançar o meu objetivo. Sempre pertinazes as suas colocações, muitas das vezes, abriram-se feridas, mas sempre no corpo inimigo. Muito obrigada, o senhor é imprescindível neste momento.

Se nos momentos de fragilidade, de tamanha limitação, eu não pudesse contar com a esmeralda, penso que não teria sentido todo este esforço. Felizmente, eu tive colegas, e alguns em especial foram fundamentais nesta trajetória. Não irei citar os nomes deles, pois tenho plena convicção que “você” sabe de quem eu estou tratando. Sim, meu colega educador você é a esmeralda. Através de você foi se construindo as expectativas que desbravaram os limites da Pesquisa.

A Professora Maria Helena, confesso ter transitado entre o rubi e a turquesa. Embora este nome tenha um grande significado para mim por se tratar do mesmo nome de minha mãe, penso que este acaso seria pouco se não tivéssemos manifestado tantas outras qualidades. Acredito que a tua postura de ser humano não se elide no exercício profissional. O sorriso rubro e inquietante em busca de respostas, a tranquilidade e a certeza que o sol e o céu pairam sobre todos nós. Professora Maria Helena, tu és gente do mais belo azul que a natureza pode criar.

Chamou-me atenção Lopes (2003) quando afirmou que a dita escrita era um “plágio” das leituras que teria feito ao longo da sua trajetória intelectual. Ao ler tal assertiva, após um primeiro impacto, pude constatar uma verdade tão bem reservada no campo científico. Diante desta confissão pública, não há constrangimento algum ao afirmar que muitos dos “ditos e dizeres” introduzidos nesta pesquisa foram plagiados. Muito obrigada, professores do Mestrado, pelas contribuições dadas para a conquista desta batalha. Eu estou me referindo aos Professores: Sônia Meire, Eva Siqueira, Miguel Berger, Antônio Carlos Santos, Edmilson Menezes.

Houve pedras que permaneceram na retaguarda, sempre disponíveis para as eventualidades, na guarda das provisões. Eu não posso deixar de registrar a alegria contagiante de Edson e o bom humor da minha conterrânea Geovânia.

E por último, o meu agradecimento, não por que foi a menor, ou a de menos valor. Não. Nem sempre o último é expressão de minoridade. Nesta ocasião, o último é a

impossibilidade de designar uma palavra que expresse o verdadeiro significado. A gratidão nem sempre se expressa em palavras, simplesmente, sente-se, por isso eu finalizo com o nome da Professora “Wilma Porto de Prior...”

Aos meus Familiares,

Como canta o Poeta “Há uma Pedra no meio do caminho”, encontrei, realmente, muitas pedras, mas nenhuma intransponível, pois não estava sozinha.

Quero agradecer aos meus pais, Maria Helena e Antônio, por ter atendido o clamor veemente para que eu nascesse e com tamanha doação me formaram na escola fraterna da vida.

Um dia, desejei desbravar novos mares e nesta aventura me deparei com monstros marinhos, mares encapelados, enfermidades, devaneios e fantasias... toda sorte de manifestações terrenas. Percebi que, em meio a tudo isso, eu tinha encontrado um companheiro, Sérgio, muito obrigada por estes anos todos de convivência.

Mas, a vida é feita também de momentos de extrema felicidade, eu os comparo com o florescimento da flor no desejo instigante de produzir seu fruto. Eu agradeço a Deus pelos três frutos concebidos, Lorena, Laís e Letícia, e pela oportunidade de tê-las colocado no mundo. Filhas, vivam-no intensamente!

O mundo está em constante movimento, e, no dia a dia, vão chegando pessoas que passam a fazer parte do nosso convívio. A estas pessoas, que nos são motivos de afeição, eu quero registrar o meu agradecimento. Vocês podem até passar, mas permanecerá o amor!

ABSTRACT

This study is about the aspects of male teacher work configuration in the period from 1975 until 2005 in Sergipe. It is based on Education History presupposes from both Cultural History and Sociology approach. The intention of this research is to comprehend the processes of professional choice, through the mechanisms of disturbance and changes occurred in a socio-historical view; the academic training and the investments in the career of teaching in the perspective of requirements and demands of a professional qualification from the lives histories of six teachers from the secondary and high education. It is expected with this investigation a contribution to the studies of teacher profession history in Sergipe.

KEY-WORDS: Educatinal History, Teacher Professional, life History

LISTA DE QUADRO

QUADRO I - Estudos sobre Trabalho Docente e Estudos Biográficos (1994-2006) no NPGED.....	40
--	----

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo investigar as trajetórias de professores homens que atuaram/atuam no magistério público sergipano na educação básica e no ensino superior de 1975 a 2005. O marco temporal da pesquisa foi delimitado a partir das histórias de vida dos professores analisados, tendo como enfoques centrais a formação familiar e profissional, o ingresso na carreira do magistério e os investimentos realizados na profissão.

Ressalta-se também que a docência no Brasil, no período investigado, 1975 – 2005, sofreu muitas modificações devido às mudanças na legislação educacional brasileira. A Reforma Universitária (5.540/68), a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (5692/71) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) determinaram novas configurações concernentes à formação profissional para o magistério e para o trabalho docente.

Neste estudo, compreende-se configuração (figuração) a partir da contribuição de Norbert Elias:

Na análise das figurações (configurações), os indivíduos singulares são apresentados de maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais variados tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências. [...] Na maior parte das vezes, as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente que os indivíduos lhes dão forma, de maneira que homens mais jovens podem ocupar a mesma posição abandonada por outros mais velhos (ELIAS, 2001, p. 50 -51).

Percebe-se, através da investigação dos percursos de formação e atuação dos professores a interferência das mudanças de legislação educacional brasileira das últimas décadas, principalmente na perspectiva dos processos formativos e do exercício profissional.

Para se alcançar uma compreensão acerca da escolha profissional e dos investimentos realizados na carreira docente pelos professores investigados partiu-se de duas hipóteses:

- A escolha profissional realizada pelos professores vincula-se de forma preponderante aos aspectos políticos, sociais e econômicos;
- O investimento no Curso de Mestrado em Educação faz parte de um conjunto de estratégias mobilizadas pelos professores em busca de ascensão na carreira docente.

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi feita de forma intencional entre alunos especiais e mestrandos do Núcleo de Pós-Graduação em Educação - NPGED da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com os seguintes critérios:

- Atuarem ou terem atuado na educação básica no ensino público em Sergipe;
- Atuarem ou terem atuado no ensino superior em Sergipe;
- Serem de diferentes campos disciplinares do magistério;
- Estarem em diferentes momentos da carreira (início, meio e final da carreira).

Em relação ao campo profissional em que atuam, dois são professores graduados em História; dois, em Educação Física; um, em Psicologia e um, em Matemática.

Os encontros para a coleta das histórias de vida aconteceram em lugares diversos, sempre da escolha dos professores: ora em locais de trabalho dos entrevistados, predominantemente, ou da pesquisadora; dez entrevistas ocorreram no NPGED.

Não houve um direcionamento quanto ao tema durante os relatos dos professores. No primeiro encontro, momentos anteriores à gravação, foram apresentadas as expectativas quanto à problemática e aos objetivos, posteriormente, os professores ficaram à vontade para narrarem as suas trajetórias desde a sua origem e formação familiar até a mais recente formação acadêmica, no caso a graduação e/ou a pós-graduação, perpassando pela inserção no campo profissional e a construção da carreira docente.

Foram gravadas 30 fitas¹, todas transcritas; em média, o tempo de transcrição de cada uma das fitas durou cerca de 16 horas, totalizando a necessidade de três meses para a transcrição. Esta etapa da pesquisa foi de grande importância, pois, ao reescutar os relatos, foram registradas questões que precisariam ser ajustadas no que se refere ao objeto da pesquisa, ao marco temporal, ao passo que, concomitantemente, foi selecionada as categorias teóricas que seriam utilizadas.

Além das narrativas dos professores, utilizou-se dados estatísticos dos censos escolares do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, da Secretaria Estadual da Educação de Sergipe, da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, relacionados aos objetivos da pesquisa.

A trajetória de formação e de ação profissional do professor remete-se simultaneamente ao processo de historicização compreendido na sociedade e em meio as diversas ações políticas promovidas com a intenção de se constituir uma identidade profissional e/ou um *ethos* profissional.

A História se fez presente, não só através de uma construção de saber, mas, também, a partir da estruturação individual e coletiva do homem. Com isso, houve motivações para

¹ Foram cinco encontros com duração, em média, de 40 min. Foram gravadas cinco fitas para cada um dos professores.

construir projetos nos limites do próprio conhecimento e dos efeitos que o mesmo ocasionou como transformação da sociedade, visto que a evidência de indivíduos inseridos numa complexa teia de informações e de imposições despontou as escolhas ao longo da trajetória.

A História Cultural, atenta a este aspecto, voltou-se à História dos indivíduos anônimos, até então, excluídos dos grandes feitos históricos. Atribuiu aos personagens coadjuvantes uma posição de destaque ao constituí-los no núcleo de atuação, e, assim, tornaram-se atores da História. Sob este ponto de vista, destaca-se a presença da História da Educação como uma representação social, uma linha de pesquisa científica, com objetos próprios no que tange ao sistema educativo e à cultura escolar: o tempo escolar, o currículo, a prática pedagógica e os agentes escolares. Deste modo, as abordagens teóricas trouxeram contribuições para a sociedade, suscitando a emergência relacional entre a teoria e a vida empírica, a escola e a sociedade.

O eixo do campo epistemológico em que as pesquisas se endereçam são demandas de uma realidade empírica que determina como se fazer uma pesquisa e os caminhos que se devem percorrer, através dos meios institucionais que regem a estrutura formal, o conteúdo e a produção de sentido. Todos estes aspectos também remetem ao tempo e ao espaço em que a pesquisa foi ou é construída.

Esta pesquisa se constituiu nos limites da Universidade Federal de Sergipe, mais especificamente no NPGED, ao cursar a disciplina “Gênero e Educação”, no 2º semestre de 2004, ministrada pela professora Dr^a Maria Helena Santana Cruz. Esta disciplina foi decisiva para construir o objeto de pesquisa no campo epistemológico dos Estudos de Gênero, ou seja, pesquisar sobre a relação masculina e feminina no contexto social. Porém, naquele momento, não havia uma precisão do objeto quanto à categoria de trabalho a ser estudado, o marco temporal, e também, os teóricos que subsidiariam a pesquisa. Havia necessidade de consolidar melhor o objeto de pesquisa, para então, produzir o Projeto de Pesquisa.

No âmbito do processo institucional, a Universidade e o NPGED ofertaram uma outra disciplina especial, entre outras opções de matrícula, decidiu-se pela disciplina “Tópicos Especiais de Ensino: a abordagem biográfica e a cultura escolar” coordenada pela professora Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. Neste mesmo período, em que cursava a disciplina especial foi lançado o convite de integrar ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento e pela Professora Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

Ao concluir a segunda disciplina especial, o objeto de estudo estava melhor definido a linha de pesquisa a que queria integrar², o marco temporal delimitado. Eram necessárias algumas leituras que respaldassem a escolha e a construção do objeto para elaborar o Projeto de Pesquisa que concorreria com mais 83 outros projetos à seleção do Mestrado no ano de 2005.

Deste modo, pode-se afirmar que o objeto de estudo foi idealizado com base em estudos realizados em disciplinas especiais cursadas anteriormente à seleção do Mestrado. Assim, a História da Educação, a Sociologia, os Estudos de Gênero permitiram construir questões concernentes ao universo dos professores brasileiros, mais especificamente, à figura masculina no exercício do magistério da educação básica e superior na rede pública do estado de Sergipe no período de 1975 a 2005.

A escolha do tema remeteu para o estudo sobre a profissão de professor dentro de uma perspectiva de Gênero, no tocante à figura masculina e feminina na construção de sua identidade, elementos subjetivos e objetivos que imprimem a escolha vocacional e as estruturas institucionais criadas no campo e na cidade consoante o aporte teórico, histórico e sociológico.

Segundo Joan Scott (1992):

A categoria Gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença. [...] A questão da diferença dentro da diferença trouxe à tona um debate sobre o modo de conveniência de se articular o gênero como uma categoria de análise. [...] Amplia o foco da história das mulheres, cuidando dos relacionamentos macho/fêmea e de questões sobre como o gênero é percebido, que processos são esses que se estabelecem, as instituições geradas e das diferenças que a raça, a classe, a etnia e a sexualidade produziram nas experiências históricas das mulheres. Frequentemente usa a teoria psicanalítica (particularmente as leituras lacanianas de Freud), para discutir a complexidade da instabilidade de quaisquer identificações de sujeito. A masculinidade e a feminilidade são encaradas como posições de sujeito, não necessariamente restritas a machos ou fêmeas biológicos (SCOTT, 1992, p. 86 -89).

Diante desta perspectiva, este estudo pretende realçar a figura do homem-professor no ensino público do Estado de Sergipe, porém não se deterá ao aspecto hegemônico de masculinidade, pois ao tratar das questões do homem-professor, ambivalentemente se fala da mulher-professora, segundo a concepção de Gênero versada pela Psicanálise que aponta para o aspecto funcional das representações de sexuação masculina e feminina.

² O Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e o Núcleo de Pós Graduação em Educação – NPGED – ofertava, naquela época, duas linhas de pesquisa: História, Sociedade e Educação e Novas Tecnologias, Educação e Trabalho.

As temáticas referentes à história do trabalho docente no Brasil são tratadas em importantes estudos como aqueles realizados por Fernando de Azevedo (1996), “A Cultura Brasileira”; por Eliana Marta Teixeira Lopes (2003), “Da Sagrada Missão Pedagógica”; por Denice Catani (2003), “Estudos de História da Profissão Docente”; Heloisa de O. S. Villela (2003), “O Mestre-Escola e a Professora”. Entretanto, muito pode ser dito ou ser acrescentado, uma vez que questões de base ainda não foram respondidas e tão pouco solucionadas dentro do contexto interior da instituição escolar, de modo que salientar o papel do profissional do magistério e o olhar da sociedade perante este profissional concernente à valorização da profissão não só contribuirá para construir uma identidade consistente, mas, acima de tudo, criará nele expectativas quanto a sua ação pedagógica dentro do próprio processo educativo em que referencia a dimensão pessoal, social e política.

De acordo com Carvalho:

[...] as histórias pessoais de cada mulher e homem levam-nos a abraçar suas identidades de gênero de forma particular, a acomodar, a sua maneira, as tensões e contradições inerentes a essas identidades. O certo é que, no momento em que um homem ou uma mulher decidem ser professores, devem lidar de alguma forma com o fato de que a docência junto as crianças foi historicamente associados a um modelo de feminilidade, a partir de seu caráter relacional e de uma evocação das relações de cuidado dentro da família (CARVALHO, 2005, p. 95).

Vidal (2006) se reportou a duas pesquisas realizadas por Fúlvia Rosemberg³ (1990 e 1999), que empreendeu um levantamento do “estado da arte sobre a educação da mulher e relações de gênero”. No primeiro estudo verificou-se uma restrita produção no campo da História. Conforme Vidal (2006, p. 11) “sinalizando desinteresse ou relutância em relação ao tema”. A segunda pesquisa realizada 10 anos depois da primeira, resultou numa perspectiva desanimadora, segundo Fúlvia Rosemberg, uma vez que se constatava que o foco das análises continuava bem delimitada, pois centrava-se majoritariamente na ótica da mulher adulta. O levantamento evidenciou, ainda, um avanço nas pesquisas no campo da História da Educação em relação aos Estudos de Gênero, “realçando um progresso notável da História, associando à produtividade de orientadoras profícuas trabalhando em centros profícuos e que apresentavam um perfil [...] de pesquisadoras/ docentes da área de estudos da mulher/gênero [...]”. (VIDAL, 2006, p. 12).

Após esta reflexão preliminar, Vidal (2006) retomou esta temática e realizou um outro levantamento historiográfico em que assinalou precipuamente para pesquisas, teses,

³ As duas pesquisas foram realizadas por Fúlvia Rosemberg, sendo que a primeira contou com Theresa Montenegro.

dissertações, artigos e comunicações realizadas pelos pares da História da Educação⁴. A autora evidenciou a presença ascendente e constante de trabalhos voltados ao estudo histórico numa perspectiva de Gênero. Este levantamento serviu de motivação para um outro balanço historiográfico culminando em uma nova pesquisa, dedicada à investigação de trabalhos realizados no I, II e III Congressos Brasileiros da História da Educação e como aspirava apresentar este estudo no III Congresso de Minas Gerais, a autora incorporou os trabalhos realizados no I, II e III Congressos Mineiros de História da Educação⁵.

Nesta discussão, ressalta-se as inferências de Vidal (2006) sobre a História da Educação em diálogo com os Estudos de Gênero sob o ponto de vista masculino. A autora constatou dois trabalhos no que concerne ao tema homem-professor e um trabalho sobre a educação masculina. Com isso, verificou-se um reduzido índice de 3% dos trabalhos apresentados em comunicações nos eventos e com a temática referenciada. Foram evidenciados 7 trabalhos organizados sobre o tema relação homem e mulher.

Na perspectiva de contribuir para elucidar aspectos das trajetórias de formação e atuação dos professores homens no magistério em Sergipe no período de 1975 – 2005, compreende-se que os estudos da História da Educação, da Sociologia e dos Estudos de Gênero que tratam do trabalho docente são matrizes de reflexões significativas para pesquisa proposta, produzindo um lastro interdisciplinar para a análise.

A aproximação com os campos epistemológicos citados, associados às narrativas dos professores, são as fontes para refletir as seguintes questões:

- Quais os aspectos que motivaram os professores pesquisados a escolherem o magistério como profissão?

⁴ Denice Catani e Luciano M. de Faria Filho em artigo sobre produção do GT de História da Educação, entre 1985 e 2000, identificaram que 9,9% dos trabalhos apresentados no período versavam sobre estudo de Gênero. Marta Araújo (2005, p. 304), analisando as dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação nas regiões Norte e Nordeste, verificou uma ascensão dos objetos de estudo em referência ao tema no período entre 1982 e 2003. Nicanor Palhares Sá e Elisabeth Madureira (2005) reconheceram que a história das mulheres no que alude ao gênero emergiu como um importante tema de trabalhos, representando 5% das produções na região Centro-Oeste no período de 1992 a 2004. Maria Helena Câmara, Marcus L. Bencostta e Maria Teresa S. Cunha (2005), concluíram que a produção sobre a educação da mulher direcionou um dos focos das pesquisas acadêmicas na região Sul compreendendo 5,1% . Luciano M. de Faria Filho, Irlem Gonçalves e Sandra Caldeira (2005) operando os periódicos e Anais dos Congressos registraram 5,1% dos trabalhos referente à educação da Mulher no Estado de Minas Gerais. Diana Vidal, Paula Vicentini, Katiene Nogueira da Silva e José Cláudio Sooma Silva (2005), ao avaliar as teses e dissertações realizadas em São Paulo entre 1943 e 2003, identificou, assim que 7,3% dos temas se dedicavam à etnia, gênero e raça. (cf. VIDAL, 2006).

⁵De posse das comunicações na íntegra, a autora analisou as bibliografias e a leitura dos resumos, embora reconhecesse o limite do manuseio das fontes, uma vez que a leitura, no interior das produções textuais, abstrairia reflexões amplas a serem estudadas e analisadas, assim como o limite do universo da pesquisa induziu a indicativos provisórios das conclusões realizadas nesta publicação.

- Por que os professores, sujeitos da pesquisa, decidiram investir na profissão através de cursos de pós-graduação?

Após a década de 80 do século XX, a técnica de história de vida reapareceu como uma nova abordagem para realização de pesquisa, oferecendo aos pesquisadores condições para desviarem-se dos dados eminentemente estatísticos e descritivos das análises quantitativas e se aproximarem de uma postura mais complexa norteadas pelo campo das incertezas e pelo desejo de aprofundamento no estudo de seu objeto os quais apontam para análises reflexivas e questionadoras de fatos sociais e relatos biográficos em pesquisas qualitativas.

Na História da Educação:

As autobiografias, as memórias e diários têm constituído documentos singulares e decisivos para a reconstituição de aspectos dos processos educativos de outras épocas históricas, com ricos testemunhos sobre os modos de educação familiar, escolar e ambiental de determinadas gerações ou certos grupos sociais, aspectos concretos de vivências do trabalho e cultura escolar (NUNES, 2002, p. 20).

As pesquisas no campo da História e/ou História da Educação se apropriaram deste procedimento metodológico utilizado pelas Ciências Sociais e começaram adotar a técnica ⁶ de história de vida, bem como de relatos orais como instrumentos de coleta de fontes – primárias ou secundárias.

Considera-se que a história de vida motiva o professor narrar as suas memórias, as suas experiências de vida e falar sobre seus projetos profissionais e pessoais. A possibilidade de abrir espaço para se ouvir a voz do professor, de modo que, traz contribuições não só para as Ciências Sociais sob o ponto de vista de compreensão da sociedade a partir de uma perspectiva individual, mas, também, trará contribuições significativas para este indivíduo, para esse professor, que terá a possibilidade de falar de si, como ressalta Clarice Nunes:

Mas as memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que distingue dos conhecimentos. Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissolivelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros (NUNES, 2002, p. 14).

Para a análise das trajetórias dos professores pesquisados buscou-se a contribuição de Chartier (1990) e as categorias de representação e apropriação compreendendo-as como

⁶ Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz “técnica é procedimento ou conjuntos de procedimentos, de modo de fazer bem definidos e transmissíveis, destinados a alcançar determinados objetivos; como todo procedimento, é ação específica, sistemática e consciente; é conservada e repetida se sua eficiência for comprovada pelos seus resultados obtidos” (QUEIROZ, 1987, p. 294).

produto de um campo de forças ⁷ que as elegem: seja através de escolhas de modo explícito ou implícito; seja de forma consciente ou inconsciente.

Para Chartier (1990) a representação seria o produto de percepções do social que por não serem discursos neutros, produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) as quais tendem a se impor sobre outra representação, cujas escolhas e condutas são justificadas e acatadas pela sociedade.

Deste modo, pode-se afirmar que a percepção das representações apropriadas pelos professores, bem como as apreendidas pelo pesquisador no exercício da sua atividade são produtos de um campo de forças que elegem uma representação em detrimento de outra, assim, evidenciou-se que esta pesquisa resulta de escolhas feitas no interior da instituição, a qual o sujeito pesquisador está inserido.

Diante desta perspectiva, necessário se faz discutir a cerca do conceito de cultura em Chartier. O referido conceito permeia toda análise e subsidia a interpretação dos relatos dos professores: “Na verdade, o que se deve pensar é como todas as relações, inclusive aquelas que designamos como relações econômicas ou sociais, organizam-se segundo lógicas que colocam em jogo, em ação, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, portanto, as representações constitutivas do que se pode chamar de uma cultura” (CHARTIER, 2002, p. 59).

Fundamental também foi a explicitação da relação entre indivíduo e sociedade produzido por Elias (1994):

No entanto, por diferente que seja o grau dessa individuação, certamente não existe nenhum ponto zero de individuação entre as pessoas que crescem e vivem numa sociedade. Em maior ou menor grau, as pessoas de todas as sociedades que nos são conhecidas são individuais e diferentes uma das outras até o último detalhe de sua configuração e comportamento, e são específicas de cada sociedade, ou seja, são formadas e ligadas, na natureza de sua auto-regulação psíquica, por uma rede particular de funções, uma forma particular de vida comunitária que também forma e liga todos os seus membros (ELIAS, 1994, p. 56).

Segundo o conceito de *habitus*⁸, a sociedade do início do século XXI trouxe uma herança elementar, efeito dos remanescentes de períodos anteriores, os quais estão

⁷O campo é compreendido, a partir da concepção de Bourdieu que afirma: “O campo é um espaço estruturado de posições cujas propriedades dependem das posições neste espaço [...]. a estrutura do campo é um estado de relações de forças entre os agentes ou as instituições engajadas na luta [...] tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos são tacitamente aceitos” (BOURDIEU, 1980, p. 90 - 91).

⁸ A introdução, organização e seleção da publicação de Bourdieu 2005 foi produzida por Sérgio Miceli, o qual traz o conceito de *habitus* segundo a apropriação da leitura da obra do dito pensador: O *habitus* seria para Miceli um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e

presentificados nos costumes, forma de pensar, crenças, hábitos do nosso povo. Acredita-se, portanto, que as representações evidenciadas são (re) elaborações construídas ao longo dos séculos. Deste modo, fez-se a opção por este conceito, pois remete ao mecanismo de transmissão e apropriação que os indivíduos experienciam nas instituições formadoras.

Segue-se que a transmissão do capital cultural é sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital, por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas. (BOURDIEU, 1998, p. 76).

Para melhor compreender a atuação no campo educacional e os investimentos feitos pelos familiares e pelos próprios professores no processo de escolarização e de aquisição do capital cultural e social, foi necessário recorrer às contribuições de Bourdieu. Na disputa existente no campo educacional, foco principal da ação dos professores pesquisados, foi possível perceber a disposição dos sujeitos na aquisição das diferentes formas de capital cultural.

Segundo Bourdieu (1998):

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens duráveis – quadros, livros, dicionários, instrumentos e máquinas, que constituem indícios ou a realização dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p. 74).

A escolarização, os diplomas, os livros e outros artefatos foram importantes nas trajetórias dos professores pesquisados, mas também o bairro onde moravam durante a infância e a adolescência, as relações de amizade, os contatos profissionais marcaram as suas vivências. Eles foram esteio de profusão do capital cultural e do capital social, intermediada pela cadeia de produção e reprodução do *habitus*.

Como adverte Bourdieu (1998):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos, institucionalizadas de interconhecimentos e

reutilizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentidos em que operam as relações de força. Para além da “comunicação das consciências”, os grupos e/ou as classes compartilham das inúmeras competências que perfazem seu capital cultural, como uma espécie de princípio que rege as trajetórias possíveis e potenciais das práticas (BOURDIEU, 2005, XLII).

de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Para refletir sobre as categorias a partir das histórias de vida dos professores pesquisados, as questões de Nunes (2000) foram introduzidas àquelas apresentadas anteriormente, pois apontaram para a necessidade de pensar a função social do professor. “Quem é esse sujeito que decide tornar-se organizador de homens e instituições? Que circunstâncias e motivos levam-no não só a essa opção, mas principalmente a conservá-la?” (NUNES, 2000, p. 10).

Através deste estudo, pretende-se investigar as representações do professor da educação básica e superior em Sergipe, tendo em vista a construção da sua identidade efeito da suas relações pessoais e interpessoais, elementos ativos e incidentes às escolhas feitas, entre elas, a escolha profissional e o investimento no magistério na segunda metade do século XX.

Entende-se neste estudo, o conceito de identidade através da concepção de Elias (1994) ao afirmar a apreensão do mesmo como efeito da relação do indivíduo com a sociedade, ou seja, da relação do “Eu” com o “Tu” na constituição do “Nós”. O autor ratificou que “Nenhuma delas existem sem as outras. E a função do “nós” inclui todas as demais. Comparando àquilo a que ela se refere, tudo o que podemos chamar “eu”, ou até “você”, é apenas parte” (ELIAS, 1994, p. 57).

Ao elaborar a proposta inicial para construir o objeto de pesquisa teve como prerrogativa a abordagem qualitativa com prática interdisciplinar, cujos objetivos buscaram, além de estabelecer um diálogo entre as fontes e as teorias, preencher, porventura, as lacunas teóricas que impossibilitaram responder à realidade do objeto. Esta escolha não foi um fato isolado, visto que a interdisciplinaridade despontou no cenário da pesquisa científica como característica da pós-modernidade, mais especificamente, na década de 70 do século XX com a contribuição da Antropologia nas pesquisas etnográficas no campo da educação.

Nóvoa (1995b), para tratar sobre a profissionalização dos professores, reportou-se aos primeiros momentos de institucionalização e de formação do magistério em que a igreja portadora da tutela deste instrumento de profusão de conhecimento do processo civilizatório dividiu espaço com o Estado quando assumiu o posto de gestor do sistema educativo. O autor relatou sobre a dicotomização do ensino religioso e do ensino laico datado no final do século

XVIII, ao passo que registrou aspectos que sequenciaram o perfil do profissional da educação, referenciado “ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana e valores morais” (NÓVOA, 1995, p.7). Afirmou que a profissão docente ainda carregava a herança trazida deste contexto primordial de mudança executiva do sistema educacional, de modo que, segundo ele, esta condição de “entre - dois” tem estigmatizado a história contemporânea dos professores.

Para Nóvoa (1995b), a identidade do professor faz alusão à história da profissão docente ligada ao sacerdócio e ao apostolado evidenciados em séculos posteriores e associados a novos traços característicos conforme a demanda social da época. Assim, com a criação e as reformas institucionais das Escolas Normais, no século XIX e início do século XX, a identidade do professor ocupou papel central, não apenas no processo de desenvolvimento populacional, mas também no âmbito da produção e reprodução dos conhecimentos. Por este motivo, o remanescente religioso, embora verta-se ao novo, tangenciou-se à imagem do profissional remetido a um determinado grupo de indivíduos investidos de um conhecimento científico e uma função social de formador legitimado ao exercício do magistério, contemporizando em um mesmo contexto os termos “vocacionados” e “profissionais do magistério”, visto que o autor evidenciou a presença de uma alusão religiosa impregnada no *ethos* professoral.

Por outro lado, a influência científica trazida pelo iluminismo, assim como as conjecturas políticas, vão instaurando perspectivas no perfil do profissional. É importante ressaltar que o termo “profissão” também traz no bojo etimológico da palavra a distinção de sentidos que se adequam ao período e ao contexto histórico.

Segundo Popkewitz (1995) o termo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. A partir desta definição, o citado autor sinalizou a trajetória profissional do professor dos séculos XIX e XX nos Estados Unidos sob uma perspectiva formativa do indivíduo e de qualificação profissional que o reconheceu apto ao exercício profissional no âmbito de um contexto relacional com outras profissões, entre as quais, a Medicina e a Advocacia⁹.

⁹“A história destas profissões não é uma história de altruísmo, mas sim um percurso de um crescente desenvolvimento de autoridade social e cultural. As profissões fizeram dos seus serviços um meio de troca para obtenção de prestígio, poder e estatuto econômico” (POPKEVITZ, 1995, p. 40).

Uma reflexão do que se espera de um profissional no exercício da profissão e as condições sociais, econômicas e política que estes profissionais estão sujeitos, bem como a sua atuação através do campo perceptivo entre os atores sociais sinalizam para a relação entre o campo teórico e a realidade empírica, onde pode se evidenciar uma ruptura no campo de produção de sentidos, um ocaso na estrutura do pensamento na ação política, social e econômica.

Se a definição de Popkewitz (1995) conforma-se aos fatos históricos, percebe-se a contraposição ideológica do que se esperava dos professores dos séculos passados e o que se espera deles em períodos mais recentes, bem como do que se almeja das classes profissionais nos seus espaços de atuação e de valorização social.

Houve, portanto, uma nítida distinção ideológica que se refletiu pela concepção política como o exemplo da concepção reformista do Estado Novo instaurada por um grupo de intelectuais escolanovistas que compunham os primeiros escalões governamentais dedicados ao sistema educativo e à construção de uma identidade professoral motivada pelas idéias das Ciências Sociais. Neste contexto, destacou-se uma mobilização social declinante ao professor, porém, contraditoriamente, nas bases reformistas o projeto educativo denotou uma diminuição da autonomia e de responsabilidade docente, como resultado de uma crescente racionalização da didática e da organização escolar. Assim, os questionários avaliativos, como também as interferências, principalmente, das ciências biológicas e psicológicas apontaram para pressupostos presumidamente mais eficazes para o êxito pedagógico do que a própria prática pedagógica.

As três últimas décadas do século XX foram marcadas pela passagem de mudanças nas concepções educativas contempladas em períodos anteriores e viabilizadas, objetivamente, em políticas públicas, como por exemplo, a decadência das Escolas Normais em decorrência da ascensão das instituições universitárias e da consolidação de leis que delegavam a implantação de novos cursos para formar e qualificar o profissional através da criação de cursos de Pós-Graduação e da disseminação dos cursos de graduação em instituições de ensino público e privado.

No entanto, Nóvoa (1995b) apontou para as resistências ocorridas no contexto social e político diante das novas perspectivas de formação de profissionalização docente em vigor nas Universidades em Portugal efeito das intervenções de organizações mundiais ¹⁰e européias no sistema educativo português.

¹⁰ No Brasil, as organizações, por exemplo, o Banco Mundial, a UNESCO têm traçado, nas últimas décadas, diretrizes educacionais junto às instâncias políticas de Estado em torno das negociações das dívidas e

Partidariamente, insurgiram correntes que não achavam necessário o conhecimento de práticas específicas à profissão para formar professor, pois receava-se um corpo docente prestigiado e autônomo, assim como, grupos de intelectuais contrários ao exercício da ação pedagógica e o componente profissional da ação universitária. Para estes adeptos, a visão de ensino realizava-se naturalmente, sem necessidade de qualquer formação específica. É possível perceber as resistências à mudança concernentes às aspirações de um determinado grupo social e à assimilação ao novo ocasionado pelas transformações no caráter profissional de um indivíduo ou de um coletivo. Deste modo, Nóvoa (1995b) apontou para os interesses sociais e a correspondência dos implicados no entendimento do processo de profissionalização.

As reformas educativas idealizadas no final da década de 80 do século XX, segundo os autores, Nóvoa e Popkewitz (1995) ¹¹indicaram para um aumento da carga de trabalho dos professores e para o controle sobre os mesmos, através das avaliações que valorizam os aspectos instrumentais e de método, de modo que não se evidenciou com maior rigor o aspecto reflexivo de uma prática pedagógica dinâmica, pois, segundo estes autores, não basta afirmar que os professores sejam reflexivos e dispunham de maior autonomia, visto que, “é preciso um esforço de troca e de partilha de experiência de formação realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação dos professores” (NÓVOA, 1995b, p. 30). O aspecto “crucial” para projeção de uma tradição do pensamento e de reflexão da prática pedagógica. Nesta perspectiva, a formação do sujeito fragmentado não se apresenta mais dissociada da dimensão humana e social, mas, para a compreensão totalizadora da formação da vida pessoal e profissional.

Nóvoa (1995b) traçou um percurso histórico desde os primeiros movimentos de institucionalização e formação da profissão docente até chegar nas três últimas décadas do século XX, bem como os primeiros anos do novo milênio, quando suscitou uma concepção reformista do ensino não somente estimada ao conhecimento científico e aos métodos pedagógicos; advém, portanto, veiculá-los para uma ação reflexiva da prática pedagógica na própria experiência do professor em sala de aula. Para o autor, a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas de uma reflexividade crítica

empréstimos para viabilização do desenvolvimento do país, assim como apresentam medidas que promovem o Estado à condição gestor intervencionista, não mais, gestor subvencionista.

¹¹ As análises destes autores compreendem marcos temporais idênticos, assim como o tema que enfoca a profissão docente em relação aos aspectos políticos, econômicos e sociais, sendo que o primeiro se detém a fatos históricos de Portugal, enquanto o segundo aos Estados Unidos. No entanto, analisando os estudos que tratam da História da profissão docente no país, percebe-se aproximações entre estes países, seja pela relação das culturas no período de colonização; seja pela posição de pólo disseminador de cultura em diferentes momentos.

sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995b, p. 25). A tradição e a conformação com o atual momento social e político, o qual, o professor é tanto sujeito como agente da ação reformadora.

O diálogo entre professores, através de uma troca de experiências, propicia constituir uma rede coletiva de informação e formação: uma socialização profissional e abstração de valores próprios à profissão, cuja legitimidade profissional pode ser constatada à medida que as gerações estão asseguradas de uma herança reconhecida pelo desempenho de um *ethos* profissional, ou seja, de um veio entre o indivíduo professor e o coletivo de professores.

Nóvoa (1995b) prosseguiu o seu pensamento ressaltando a importância da escola neste projeto de reforma, em foco, para superar a dicotomia entre a formação individual e profissional, pois entende que as escolas se mostram desencorajadoras, dificultando o processo de reformulação do processo formativo no que tange à interação entre a teoria e a prática pedagógica, somada à reflexão das experiências vivenciadas, uma vez que, é preciso um tempo para acomodar as informações impostas pelo contexto social e as inovações implementadas pelos projetos reformistas, de modo que possibilite construir as identidades de professor, segundo as expectativas do período atual.

Diante dos aspectos referenciados, faz-se necessário discutir acerca da passagem do século XIX para o século XX no Brasil a qual foi marcada pela transição e incremento no processo de institucionalização das escolas e da profissão docente pelo Estado brasileiro. Das escolas isoladas e precárias, surgiram, após a República, os “Palácios do Saber” monumentais Grupos Escolares, e as Escolas Normais foram reestruturadas.

Entretanto, já no período imperial, os indivíduos brasileiros eram convidados para o exercício do magistério através de intermediações políticas¹², pois cabia ao Imperador e ao seu conselho imperial – constituintes, juízes de paz, Presidentes da Província - fazer a seleção dos profissionais para exercerem a profissão. Esta, por sua vez, passava por processo de eliminação em que privilegiava a conduta moral dos indivíduos, sendo que, em segundo plano avaliava a aptidão dos conteúdos curriculares.

Com o ato adicional de 1834, que defendia a descentralização do ensino público, cabendo assim às províncias viabilizar o ensino segundo critérios próprios de seus presidentes, conforme as condições orçamentárias de cada uma delas, alguns Presidentes trouxeram para o Brasil um novo modelo de formação para o magistério de ensino primário.

¹² O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão de mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é adquirido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2005, p. 14).

Foram criadas as Escolas Normais ¹³com o objetivo de qualificar estes profissionais “vocacionados” para formação e os cuidados ¹⁴dos futuros cidadãos brasileiros. Assim, a inauguração de Escolas Normais teria como objetivo habilitar homens para o exercício do magistério dentro de uma expectativa política de instrumento de manutenção da ordem social.

As Escolas Normais teriam sido erigidas para receber homens que desejassem se profissionalizar no magistério, ou seja, a formação professoral era eminentemente masculina no início do século XIX. Posteriormente, surgiu a necessidade de inserir mulheres no alunado das Escolas Normais, projetou-se um ensino para os homens e para as mulheres em dias alternados ou em horários distintos; sucedeu a construção de Escolas Normais para homens e para mulheres e finalmente as Escolas Normais tornaram-se, em poucas décadas, um espaço de formação escolar e pedagógica eminentemente feminina¹⁵.

Esta evidência convergiu para uma reflexão mais minuciosa ratificando a possibilidade de avançar nos estudos no tocante à formação docente feminina. A primeira seria a feminização da profissão docente para o ensino primário, em especial, as demais etapas de escolarização que possivelmente aconteceria posteriormente; a segunda, a valorização da profissão e o não-reconhecimento monetário da profissão; e um terceiro ponto, a classe social a que pertenciam estes profissionais da educação e a constatação de uma possível mobilidade social destes sujeitos.

Ao corroborar com a idéia de que o profissional reproduz os princípios da instituição que lhe forma de maneira consciente e inconsciente através das suas práticas pedagógicas, é possível pensar na ocorrência de um fato externo à instituição que impôs a inserção feminina dentro de um espaço legitimado para formação educativa para homens, possibilitando os

¹³As Escolas Normais começaram a ser criadas no Brasil, a partir de 1830, nas províncias de Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846), Pará (1839), Sergipe (1870) e Goiás (1882), e só aceitavam inicialmente alunos do sexo masculino (cf. FREITAS, 2003, p. 29).

¹⁴Os agentes que produzem o trabalho pedagógico não seriam também completamente prisioneiros das limitações que o arbitrário cultural impõe a seu pensamento e a sua prática se, fechados no interior desses limites por uma autodisciplina e uma auto-censura (tanto mais inconsciente quanto mais interiorizam mais completamente os princípios), eles não vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade (cf. BOURDIEU, 1982, p.51). Neste caso, a ênfase na vocação também expressa aspectos subjetivos e objetivos, que vão além de uma realização individual. A vocação para o magistério inclui estereótipos sexistas como, por exemplo, afetividade, dedicação e paciência. Apesar de universais são socialmente atribuídos como características femininas, sobretudo em referências ao trabalho doméstico (Cf. FREITAS, 2003, p. 50). A profissão de professor(a) do ensino fundamental está intimamente ligado(a) à figura materna que promove a formação moral, religiosa e intelectual dos seus alunos.

¹⁵Nesse período, o fato mais interessante é a criação de um curso especial para as mulheres (que estudariam em dias alternados aos dos homens), no qual as normalistas aprenderiam todas as matérias do curso masculino, com exceção da álgebra, e a geometria se limitaria às noções mais elementares na Escola Normal de Niterói. Por outro lado, seu currículo incluiria os “trabalhos de agulha” e “prendas”, que, ao tentar ser aprovado na Assembléia, torna-se alvo de pilhérias por parte dos deputados. Nesse período, em vez de funcionar em dias alternados, os cursos masculinos e femininos funcionariam diariamente, apenas em horários diferentes (posteriormente em prédios separados) (Cf. VILLELA, 2003, p. 111-112).

seguintes questionamentos: Quais fatos propiciaram a inserção feminina no quadro profissional do magistério público? O que subjaz à mudança? A presença feminina trouxe mudanças na estrutura de ensino? As mudanças e as perpetuações dos fenômenos educacionais não dependem do sexo de seus agentes, mas da conformação política em que a escola está situada?

A História da Educação, associada aos Estudos de Gênero, aponta fatos que convergem para aspectos sócio-econômicos. Entre eles, a inserção da mulher no espaço público que se tornou uma necessidade do Estado Liberal por precisar da presença feminina a fim de oferecer sustentabilidade e fortalecimento a uma quantidade cada vez maior de produtores de bens de produção e de consumidores desses bens de produção. A mulher adentraria no mercado de trabalho e de maneira paulatina, tornar-se-ia consumidora em potencial destes bens, ocasionando a circulação de bens de capital.

Porém, dentro de um contexto patriarcal, não se admitia à mulher ocupar funções igualitárias ou superiores aos homens; para isso, o Estado acomodou a mulher em alguns cargos específicos. Um dos quais, o magistério, enquanto os homens estariam enquadrados em cargos e profissões com maior notoriedade e, conseqüentemente, maior retorno monetário. Surgiram assim, novos cursos e novas demandas profissionais.

Neste período, encontraram-se homens que exerciam profissões liberais, médicos, juristas e engenheiros, os quais estavam inseridos no quadro de professores tanto de Escolas profissionalizantes como também nos colégios para ensino de Humanidades e Normal, pois além de aumentar os seus honorários, o ensino em instituição educativa dava-lhes o *status* de intelectual, enquanto que as mulheres das classes média e pobre dedicavam-se exclusivamente ao magistério primário, à família e, algumas delas, à produção literária.

Durante quase todo século XX, as Escolas Normais continuaram formando os seus professores, alcançando o seu auge nas primeiras décadas do século XX com o “Movimento dos Pioneiros da Escola Nova”. Houve um direcionamento governamental em investir na Educação do país através da escolarização primária, compreendida através do incentivo na composição do quadro de professores. A qualificação do ensino a partir de um processo seletivo minucioso de aptidão biológica, psicológica e técnica dos professores com o intuito de instruir todas as camadas da população.

Neste período, as moças já tinham como projeto de suas vidas a inserção em uma das Escolas Normais e a conquista dos diplomas¹⁶ que lhes conferissem o direito de lecionar e

¹⁶ Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. (cf. BOURDIEU. 1998, p.78).

ocupar as cadeiras disciplinares nas próprias Escolas Normais ou nos Liceus, assim como galgar a direção de instituições escolares.

O magistério, além de ser um campo de trabalho totalmente aceito para as mulheres, proporcionava a continuação de estudos, a possibilidade de independência econômica e um certo prestígio social, afinal; numa sociedade onde os índices de escolarização eram baixos a professora primária consistia numa profissão de alto prestígio social para mulher e que lhe permitia uma certa dignidade no seu modo de vida (FREITAS, 2003, p. 53).

A contratação para o ofício¹⁷ de professor de ensino primário e secundário ainda ocorria, muitas vezes, pela via de indicação política, durante mais da metade do século XX, apesar da existência de concursos públicos para este fim. Percebe-se que alguns destes “privilegiados” professores nomeados a ocuparem cargos em determinada instituição escolar tinham mais do que conhecimento teórico que os respaldasse a tal indicação profissional; eles possuíam capital social, quase sempre, detinham laços de parentesco com algum político ou liderança política.

Era recorrente a nomeação por indicação nas primeiras décadas do século XX nas Escolas Normais e nos Liceus. Estas instituições de ensino por ter reconhecimento social, propiciavam aos seus professores certo *status* social através do título de intelectual. Se bem que, encontramos registros – orais e documentais - de alguns destes professores no exercício das funções docentes com um bom desempenho profissional e contribuições bastante significativas para o desenvolvimento da educação no nosso país.

Sabe-se que a realização de concursos públicos tem a finalidade de avaliar a competência de conteúdos pedagógicos e teóricos para o exercício da profissão docente. Os propensos professores para ocuparem determinadas cadeiras de ensino, teriam que passar por etapas dentro do processo seletivo. Assim, os concursados para o ensino secundário, geralmente, precisariam elaborar uma tese editada em forma de livro e defendida publicamente; além de uma prova escrita dos conteúdos curriculares e uma prova de didática.

Nesta sucessão de fatos, as pesquisas educacionais apontam que no final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX, a figura masculina retornou às salas de aulas da educação básica ascendentemente, este espaço, no entanto, não permaneceu totalmente vazio, sabe-se que, após as investidas governamentais em prol do desenvolvimento industrial e da urbanização das cidades, assim como o incentivo a profissões liberais, os homens se afastaram dos meandros escolares do ensino primário para assumir outras profissões e funções de gestão

¹⁷ Ofício, segundo a concepção de Bourdieu uma ação puramente prática, enquanto que profissão um *ethos* social capacitado de conhecimento teóricos e práticos. (BOURDIEU, 2005)

em empresas destinadas à rotatividade de bens de produção, exigência do mundo capitalista industrial.

A exaustão das indústrias e empresas¹⁸ fez com que os homens retornassem às escolas para preencher espaços não ocupados e retomassem funções socialmente reservadas a eles. Não o fizeram por uma escolha consciente de que ser professor é uma “vocação profissional”, mas uma opção efeito da conjuntura sócio-política e da necessidade de sobrevivência. A escola acolheu este profissional que visualizou na educação um meio para (re) começar uma atividade profissional.

O magistério tem sido nestes últimos anos acionado para atender uma necessidade social consagrada pelo capitalismo. Desta maneira, a demanda no sistema educativo está insurgindo outras demandas, no caso, mão de obra especializada, um professor qualificado com o fim de formar uma população dentro do processo civilizatório.

Para entender como estes processos históricos de profissionalização docente, assinala-se o ponto de vista apontado por Nóvoa em relação à profissionalização e atuação docente:

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores. (NOVOA, apud CATANI, 2000, p. 585)

Este estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, foram aprofundadas as opções metodológicas e apontados os aspectos da configuração do trabalho docente e da formação de professores no Brasil e em Sergipe a partir da segunda metade do século XX sob a égide do projeto educacional implantado pelo Governo Federal através de Projetos e Decretos e Leis.

O segundo capítulo foi dedicado à análise da formação pessoal e profissional dos professores pesquisados no exercício do magistério, o processo de ingresso e as expectativas do trabalho docente. A partir desta perspectiva, percebeu-se que a subjetividade e as escolhas objetivas realizadas pelos sujeitos ao longo da vida são sínteses dos mecanismos de transformação e perpetuação constituídas no *habitus*, atendendo aos anseios políticos, econômicos e sociais.

¹⁸ “[...] a transição do modo de acumulação de produção provoca mudanças na estrutura social, a partir da constatação de um processo de requalificação de operadores do sexo masculino, generalizam o resultado para o conjunto de trabalhadores e não concedem nenhum espaço à diferença de gênero” (CRUZ, 2005, p. 82-83).

No terceiro capítulo, as trajetórias dos professores no exercício do magistério, o processo de ingresso, as expectativas da carreira docente e os investimentos na profissão foram o ponto central da reflexão. Ainda neste capítulo, apreendeu-se características da formação, prática e qualificação profissional, articulando-os aos conceitos de competência segundo as orientações de Nóvoa (1995a) e Ramalho (2003), a fim de pontuar aspectos da institucionalização da profissão docente no âmbito interno e externo da instituição escolar, ou seja, nos diversos campos de atuação destes homens-professores. Assim, entende-se que o investimento profissional em cursos de Pós-Graduação é, sobretudo, um instrumento a mais de controle e regulação político econômico sobre a sociedade.

Espera-se contribuir com esta dissertação para compreender aspectos que envolvem o exercício do trabalho docente público em Sergipe, por homens, no período de 1975 – 2005, e, também, elucidar os processos formativos da profissão docente. Como pesquisa de base qualitativa realizada através de histórias de vida, seus resultados não pressupõem à generalização, mas permitem reflexões significativas acerca das trajetórias pesquisadas, cujo sistema regulador do Estado assume uma perspectiva norteadora acerca das trajetórias de formação, prática e qualificação profissional destes professores pesquisados.

CAPÍTULO 1

1.1 Um caminho para historiar: procedimentos metodológicos da pesquisa

Para realizar esta pesquisa sobre as trajetórias dos professores-homens, apoiou-se na técnica de História de Vida já usada pelas Ciências Sociais desde o início do século XX nos Estados Unidos. Em meados do século XX, nos anos 50, os pesquisadores brasileiros se utilizaram desta técnica, mas com maior ressonância optaram por outros caminhos para se construir a pesquisa científica. Na década de 70 a História de Vida e a História Oral foram retomadas pelas abordagens etnográficas e sucessivamente migradas para outros campos epistemológicos que constituíram as Ciências Sociais.

Queiroz (1987) reportou ao relato oral como uma técnica antecedente às outras técnicas, haja vista a oralidade ser uma marca constitutiva do homem para preservação de um saber através de um meio comunicativo, a linguagem. Assim, Queiroz (1987) refletiu sobre o uso de desenhos nas paredes das cavernas, cujo sentido apontou para a transmissão de um conhecimento. A escrita, posteriormente, também exerceu esta função que cria a possibilidade de transmitir ao outro as suas experiências, os seus pensares, enfim, a necessidade de transmitir os conhecimentos que favorecem o processo civilizatório. Conclui-se, portanto, “que tanto o desenho como a escrita é uma cristalização dos relatos orais” (QUEIROZ, 1987, p.284).

A história de vida e relatos orais remetem para narração de fatos históricos de contornos nacionais que refletem exatamente aos aspectos estruturais da vida dos sujeitos. Pois ao relatar circunstâncias de suas vidas, os narradores, obviamente, narram fatos sociais de dimensão nacional e/ou internacional que foram determinantes para suas escolhas e tomadas de decisões individuais.

Tanto Queiroz (1987) como Demartini (1999) ressaltaram a importância dos relatos orais, mas deixaram claro que o uso desta técnica não descarta a necessidade do relato escrito, ou até mesmo, a apropriação de outras fontes como, por exemplo, biográficas e documentais. O relato escrito ou a transcrição das falas dos narradores servem para o pesquisador organizar o pensamento. No caso específico dos relatos orais, são fundamentais as primeiras impressões abstraídas dos primeiros encontros entre o pesquisador e o narrador e as primeiras leituras feitas. Por isso, a relevância de que o próprio pesquisador seja o sujeito de escuta das narrativas como apresenta Demartini 1992:

Mas a dialética entre os dois tipos de registros – o escrito e o oral – parece existir durante toda a pesquisa, e acreditamos que seja fundamental; o pesquisador, mesmo ao trabalhar

apenas com o material escrito, está constantemente utilizando as imagens que ele próprio registrou em sua mente, e que, embora à vezes incompletas, lhes permitem estabelecer a todo momento a ligação entre uma informação particular dada por um informante, e o contexto todo do qual ela foi tirada (DEMARTINI, 1992, p. 54).

Não obstante, o uso destes relatos orais servirem como fontes para pesquisas posteriores do pesquisador-entrevistador, como também de um outro pesquisador que deseja fazer uso destes mesmos relatos para futuras investigações. Sabe-se, no entanto, que a singularidade da narração é premente, pois é resultado da interação entre o pesquisador-entrevistador e o narrador. Decerto, a maneira como o pesquisador aponta para a sua temática e a forma que estabelece a sua problemática é única, por sua vez, irá nortear a narrativa.

Entende-se que o momento da escuta das narrativas já remete a reflexões sobre a problemática estabelecida, portanto, o processo não é linear, as etapas vão se entretecendo de maneira que os elementos, a narrativa ou a análise, contribuem com o esclarecimento da questão que dinamiza a pesquisa.

Um outro ponto assinalado por Demartini (1999) é sobre a questão do número de entrevistas que o pesquisador deve manter com o mesmo narrador e o limite de narradores necessário para coleta de suas fontes. A autora utiliza o conceito de saturação criado por Daniel Bertaux (1980, apud DEMARTINI, 1999) para sinalizar ao pesquisador sobre o momento em que deve concluir o trabalho de campo e aponta para elementos práticos que viabilizam a pesquisa e merecem ser avaliados; quais sejam: o “tempo” a disponibilidade de tempo para consecução e conclusão da pesquisa, o tempo e a disponibilidade do narrador; os “custos da pesquisa”, a aquisição de fitas, os deslocamentos que o pesquisador terá que fazer. Estes são reguladores que determinam os resultados das pesquisas e merecem ser avaliados. Destaca-se que não é o número significativo de narradores que determinarão o enriquecimento da pesquisa, tendo em vista a qualidade das informações concedidas por eles, ou seja, a pesquisa qualitativa não privilegia o universo das fontes, mas a riqueza que oferecem para o esclarecimento de determinadas questões do espaço educacional. Cabe ao pesquisador a sensibilidade e a atenção para perceber o momento de encerramento dos trabalhos de campo. Neste caso a orientação de um pesquisador mais experiente poderá ser o caminho mais aconselhável a ser seguido.

Na singularidade subjetiva dos narradores na produção de sentido para determinado fato histórico podem surgir elementos de contraposição e lacunas no conjunto das narrativas que impeçam o esclarecimento da questão motivadora para construir a pesquisa. O

pesquisador atento poderá fazer uso destes elementos, os quais, no primeiro momento, parecem fragilizar a pesquisa, enriquecendo-a com novos questionamentos e reflexões.

Após concluir o trabalho de campo, chegou-se o momento das transcrições. A professora Demartini (1999) relatou a sua experiência com as narrativas dos professores do Estado de São Paulo, segundo ela, a transcrição das fitas aconteceu concomitantemente com o momento da coleta, ressaltando a importância da transcrição ser feita pelo próprio pesquisador, pois este é o momento de reescutar as narrativas que, por sua vez, reforçará a análise de conteúdo. A professora não partilhou do pensamento de pesquisadores como Bertaux (apud. DEMARTINI, 1999) ao afirmar que a análise de conteúdos já está praticamente pronta após o término da coleta.

Demartini (1992) assinalou que:

Depois de um certo número de entrevistas, as grandes linhas estão realmente estabelecidas, as categorias já estão claramente delineadas os problemas todos definidos, mas só a análise minuciosa dos relatos, depois de transcritos, nos permite conhecer os detalhes e questões aventadas em cada entrevista, [...]. (DEMARTINI, 1992, p. 52).

A referida autora sugeriu que, após as transcrições, deve-se criar um fichamento em que haja a classificação de temas e subtemas, não optando, a priori, por montar um temário rígido que seria sucessivamente remontado a partir dos roteiros de estudo que deverá seguir a pesquisa. Este procedimento favorece a pesquisa e o pesquisador no momento da redação final do texto, uma vez que esta técnica não se fixa em conduzir a fala do narrador; sendo assim, o pesquisador pode utilizar os fragmentos de falas do narrador, adequando-os à problemática estabelecida na pesquisa.

Após a interação com o pesquisador e estabelecida a problemática a ser trabalhada, o narrador conta livremente sobre os assuntos considerados relevantes para a pesquisa. Demartini (1999) acredita que esta postura do pesquisador diante da narrativa apresentada tem pontos positivos. Um deles, a oportunidade de revelação de um fato importante que poderia permanecer oculto caso o narrador se prendesse às questões dirigidas pelo pesquisador.

O mesmo desejo, que motivou o homem de deixar o seu rastro nas cavernas através das fontes iconográficas, motivou também a construção da História de diversas profissões, através das fontes (auto) biográficas¹⁹.

¹⁹ Desde a década de 1980, tanto a Sociologia da Educação como a História da Educação têm se beneficiado de resultados de pesquisa que tratam de trajetórias docentes tendo como fontes principais histórias de vida e/ou relatos orais. Entendo fonte (auto) biográfica como aquelas que possibilitam vestígios sobre as trajetórias dos sujeitos, entre elas: histórias de vida, relatos orais, memórias, cartas, fotografias, cadernetas, diários, necrológicos, homenagens.

A História da Educação insiste em manter vivos os passos e percalços de indivíduos emergentes na relação com a conjectura social, econômica e política. Para tal, vertem-se os estudos sobre a profissão docente evidenciada em levantamentos historiográficos que registram as fontes (auto) biográficas como um caminho para desvendar possíveis sombras, ao passo que realçam os contornos da vida social em um determinado período histórico.

Catani (2003a), em seu texto “Estudos de História da Profissão Docente” fez um levantamento historiográfico sobre a profissão docente. Preliminarmente, reportou-se ao pensamento de Nóvoa quando afirmou que “a profissionalização dos professores está intimamente ligada a formação dos Estados Modernos, deve-se compreendê-las no nível das especificidades de cada país, [...]” (2003a, p. 586). Contudo, a autora constatou que os estudos sobre a profissão docente em sociedades ocidentais denotaram semelhanças em torno do período e dos fatos históricos, de modo que se confirmou a “transnacionalização da maioria das questões concernentes aos professores.” (2003a, p. 586).

Catani (2003a) destacou neste estudo cinco pesquisas historiográficas e os seus respectivos pesquisadores²⁰, os quais foram explicitados os elementos constitutivos da pesquisa: o objeto, as fontes, os fatos apreendidos no tocante à docência na relação com o Estado, com a prática pedagógica, com o ethos docente; enfim, vertentes exploradas pela temática em pesquisas da História da Educação.

Foram delineados, também, aspectos que reportaram às questões sobre o exercício do magistério e a carreira docente como, por exemplo, a questão salarial, a valorização profissional e o reconhecimento social, as condições físicas e emocionais de trabalho. A autora catalogou as fontes utilizadas pelos pesquisadores, as quais se constituíram as fontes diversas: documentais – impressos, atas, leis, relatórios, decretos; e orais – os depoimentos de professores, de autoridades e contemporâneos.

Mignot (2003) e Catani (2003b) fizeram um levantamento de fontes (auto) biográficas de professores e professoras aposentados que iniciaram sua carreira no início e/ou meados do

²⁰ Maria Lúcia estudou o acervo documental do Arquivo do Estado de São Paulo, a partir desta pesquisa documental viabilizando outras futuras pesquisas sob o ponto de vista da carreira docente no século XIX; Miguel G. Arroyo apresentou uma investigação sobre a profissionalização docente a partir de fontes documentais como, por exemplo, ofícios de diretores, inspetores e professores, despachos referentes a instrução pública; L. Kreutz estudou sobre o magistério e a imigração alemã no Rio Grande do Sul no período de 1870 – 1939 sob o ponto de vista da atuação dos professores paroquiais católicos junto às comunidades teuto-brasileiras, utilizou as fontes impressas, relatórios documentais e depoimentos de antigos professores paroquiais; Elza Nadai tratou da idéia da “educação como apostolado” vigentes entre os docentes no período de 1930 a 1970, utilizou o recurso de história oral, cotejou-a com impressos manuscritos oficiais e pessoais e os documentos como relatórios, anais de congresso, entre outros; Lílian Wachowicz, estudou a respeito da relação entre os professores e o Estado do Paraná entre 1853 e 1930, fez uso das fontes oficiais; relatórios dos presidentes da província, do secretário da instrução pública, dos inspetores e diretores; além de leis, decretos, regulamentos e ofícios.

século XX. Nestes estudos, as autoras atualizaram marcas de uma escrita através dos destinatários de práticas pedagógicas, das reminiscências existenciais retratadas pelas condições de trabalho e de vida dos professores; rememoração do período de formação nas Escolas Normais e a pós-formação quando assumiam, muitas vezes, à contra - vontade, a função de professora no interior do estado; a relação com o Estado e a organização educativa.

As emissárias de uma época, primeiras décadas do século XX²¹, a figura feminina adentrou nos espaços públicos, nas escolas isoladas e nos grupos escolares, desafiando, de forma extensiva, as atividades culturalmente consideradas femininas e delimitadas, até então, ao espaço restritivo à família ao espaço privado.

A História, conjuntamente com os Estudos de Gênero, evidenciou nos estudos (auto) biográficos levantados por estas autoras, a presença de um personagem feminino e/ou masculino numa relação recíproca de objetivos a serem alcançados, mas também a evidência de uma relação de contraposição de interesses marcados por campos de forças remetidas a um conjunto instituído disposto de forças contrárias em que um subjuga e se sobrepõe ao outro.

Os relatos apontaram para um tempo em que as instituições educativas e os profissionais da educação - os professores e as professoras²² - passaram por um processo transicional. Por este motivo, as ações governamentais importaram para o Brasil o projeto europeu de educação por meio de construção de escolas de grande porte arquitetônico, os grupos escolares, a fim de que se implantasse a instrução escolar continuada e ascendente. Coadunou-se ao novo desenho arquitetônico que se suplantava nos centros urbanos das grandes cidades a idealização de se construir o desenvolvimento do país, através da democratização dos direitos sociais empreendidos pela educação; assim sendo, a educação passou a ser vista sob o aspecto de “salvação”, tantas vezes propagadas nos discursos políticos como registrou Lopes (2003).

Entretanto, para consecução deste projeto, precisaria de tempo e de vultosos investimentos econômicos que o viabilizasse, além das iniciativas particulares dos governos dos Estados. Portanto, a implantação dos grupos escolares circundava as escolas isoladas em

²¹ As primeiras décadas do século XX foram marcadas por lutas feministas em prol de igualdades de direitos. Neste período década de 20 e 30 as mulheres lutaram e conquistaram o direito sufrágista, inserção e melhores condições no mercado de trabalho.

²² Elias (1994) remeteu este conceito para explorar o processo evolutivo os de uma representação simples para uma complexa.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela ascensão feminina no magistério público no ensino primário, enquanto que a figura masculina assumiam o magistério do ensino secundário e superior (as Faculdades isoladas profissionalizantes), e ainda as funções executivas em outras campos profissionais de maior remuneração.

que as professoras assumiam o ensino primário em um único espaço para um grupo de alunos com níveis de escolaridade diversificados.

Os depoimentos destas professoras salientaram também o aspecto emocional, as tensões sofridas ao se afastarem das famílias e das cidades de origem para enfronharem-se nos interiores dos estados, localidades sem infra-estrutura, além de vivenciarem as experiências desafiadoras ocasionadas pelas dificuldades de relacionamentos entre as professoras e os inspetores ou entre as professoras e os diretores. As (auto) biografias remeteram para o aspecto discriminatório do profissional da educação, dos inspetores, dos diretores, perante a sua colega professora.

Acerca do aspecto referenciado anteriormente, existem fontes históricas²³ que sinalizam para privilégios e transgressão dos decretos-leis que determinavam às recém-formadas da Escola Normal iniciar a carreira docente no interior do estado. Após indicadores de experiência pedagógica, as professoras eram favorecidas pela remoção para a capital. Não obstante, evidencia-se que os apadrinhamentos políticos privilegiaram as mulheres oriundas das classes mais privilegiadas ou aquelas que detinham o capital social assegurado à distinção dos referidos beneficiamentos. Destarte, pode-se afirmar que este seletivo grupo de professoras conseguia inserir-se profissionalmente nos grupos escolares das cidades alcançando assim o direito de permanecer com suas famílias.

As escritas (auto) biográficas, segundo Mignot (2003) e Catani (2003b), remetem à figura masculina do inspetor e do diretor da escola. Estes, ocasionalmente, também professores, estariam em funções pedagógicas que lhes conferissem ascensão profissional.

Esta relação, entre o inspetor e a professora, era norteadada por conflitos e tensões através da emergência de uma autoridade rude, austera e de contraposição à realidade empírica; porém, assegurada pela consagração e imposição da inscrição da lei regulamentadora da organização institucional.

A relação com o diretor manifestava-se a partir de uma posição hierárquica cuja submissão se apresentava incisivamente; de queixas acerca de um discurso aguerrido por terminologias que diminuam o valor humano; da imposição que dificultava a relação consensual entre indivíduos com interesse recíprocos.

²³A Dissertação de Mestrado de Educação realizada por Nivalda Menezes Santos (2006) sobre o Celibato Pedagógico Feminino assinalou para determinadas professoras recém-formadas que deram início à carreira docente na capital, e citou a ocupação de funções públicas majoritariamente masculinas, como a direção em grupos escolares em plena década de 20 do século XX.

Carvalho (2006) remeteu à feminilidade das ações, seja do homem ou da mulher, na disposição de cuidados infantis, uma vez que apreendeu, em sua pesquisa com professores da Educação Básica de uma escola em São Paulo, que os papéis de “cuidados infantis” nem sempre correspondem ao estabelecido socialmente pela vertente biológica que diferencia a função reprodutora reservada às mulheres em contraponto à negativa aos homens.

Ainda sobre os “cuidados infantis” Abreu (2003) analisou a atuação dos professores primários nas escolas em Teresina, no Piauí, no período de 1960 à 2000. O autor denunciou o bloqueio da cultura machista em manifestar determinadas linguagens, impedindo que professores-homens mantivessem uma relação de “aconchego” com seus alunos, assim como, tornou-se impedimento para os professores se manifestarem através de elementos cênicos como a dança e o canto sem que estes recursos didáticos não estigmatizassem o indivíduo através de uma conotação pejorativa da sua sexualidade.

Além do mais, o autor se pronunciou com referência à escolha profissional destes homens-professores alicerçada num contexto de preconceitos da própria ação profissional em que os discursos políticos de institucionalização da profissão docente não acordaram acerca das determinações elementares aos saberes e habilidades básicas constitutivos à profissão.

Abreu (2003) salientou que:

[...], então por tudo isso a gente vem caminhando numa pseudo docência, numa pseudo profissionalização onde você se diz profissional mas você não tem os requisitos totais. E porque o campo tem sido privilegiadamente destinado as mulheres ao longo da História? Não é só por conta de fatores econômicos, descaso do poder público, desprestígio social. É por isso e mais. É também porque as mulheres por um processo de inserção social e de cultura têm como desenvolver essas linguagens pedagógicas com maior facilidades, possuem autorização social, enquanto a cultura masculina inibe esses afazeres para o homem, estes saberes, estas habilidades, ele é desautorizado socialmente (ABREU, 2003, p. 165).

A circularidade dos períodos, século XX e início do século XXI, tem o propósito de perceber as representações persistentes, as que estão em processo de transformação e a emergência de “novas” representações.

A História da Educação em conjunção com os Estudos de Gênero realiza pesquisas que apontam para as relações humanas envoltas de significado culturalmente construídos, em que a voz masculina calava a voz feminina; sendo assim, os silenciamentos se tornaram busca de conhecimento, ao passo que remeteram para as lutas de campo em que a mulher participa na contemporaneidade.

Por outro lado, os Estudos de Gênero neste processo de produção literária estão trazendo à luz a dor silenciosa de homens constitutivamente reprimidos a se tornarem “homens” e, por conseguinte, excessivamente carregados de significados que os outorgam a

se manifestar socialmente de uma maneira e não de outra, tornando-os prisioneiros da própria linguagem.

A partir deste pressuposto, Lopes (2003) destacou que o magistério indica o novo impregnado de tradição, cujas relações perpetuaram, não mais em espaços determinantemente distintos, imbricam-se metaforicamente assemelhadas às arenas as quais não são mais construídas para o embate mortal da força física. As mais recentes arenas remetem à instância competitiva expressa pela competência norteadas pelo aspecto psicológico, o arremate da teoria e da prática.

Pode-se afirmar com isso que tanto os homens como as mulheres concorreram em espaços outrora demarcados pelos espaços masculinos e femininos em busca de superação às especificidades biológicas. Mais ainda, enfrentaram as discriminações e as dificuldades de ser mulher, mãe e profissional, bem como, autentificação diária da condição preliminar de homem, de pai e de profissional.

Segundo os conceitos psicanalíticos as posições superam a dicotomia, uma vez que a função fálica transita a figura masculina e feminina, Lacan (1985) com a publicação do “Mais, ainda” aplicou o conceito do objeto *a* na relação com o desejo em que salientou o sujeito desejante na relação com o seu próprio desejo. A aplicação deste conceito em conjunção com as memórias dos professores pôde-se verificar a partir da perpetuação e sobreposição de figuras masculinas e femininas determinando espaços e práticas pedagógicas.

As pesquisas historiográficas assinalam a contraposição da hegemonia de gênero, uma vez que a história de mulheres professoras é interceptada pela presença dos homens, ou vice-versa. No estudo feito com (auto) biografias as autoras Mignot (2003) e Catani (2003b) apresentaram um espaço de conflito e de construção de um limite objetivo e subjetivo para efetivação da identidade professoral. A aparente submissão determinou o limite do espaço de comando e distinguiu no outro a dominância e o rompimento da relação de reciprocidade pela evidência de campos de forças contrários.

Contudo, a escritura de Mignot (2003) destacou as professoras na relação direta com os alunos, vivenciando as suas necessidades, assistindo às dificuldades e detectando os limites subjetivos destes alunos, mas, sobretudo, a vivência de uma mesma realidade em contraposição à presença pontual do inspetor e do diretor na rotina escolar investida do poder fiscalizador²⁴ e punitivo.

²⁴ O aspecto fiscalizador, segundo Catani (2003b), não consta como inscrição da lei regente no período republicano, cuja função toma impulso, regimentalmente, o inspetor seria um orientador pedagógico. Porém, este atributo é verificado em narrativas feitas pelas professoras.

O estudo sobre as memórias das professoras ressalta também o equacionamento do desequilíbrio da relação hierárquica da organização educativa mediante uma inscrição de resistência e de reação às forças superiores, através dos resultados dos alunos em que assegura o mérito da figura da professora, bem como do não cumprimento à ordem estabelecida interceptada pelos remissivos conflitos.

Mignot (2003) no texto “Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras” fez referência às fontes autobiográficas para estruturar a pesquisa em História da Educação. Para tal, a autora realçou o aspecto de subjetividade do indivíduo feminino, da professora aposentada que utilizou a memória para retratar aspectos sociais de um determinado período histórico, ao passo que a rememoração destas experiências remeteram também à perpetuação e ao processo de legitimação profissional através da transmissão da prática pedagógica.

Catani (2003b) no texto “Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas (auto) biografias de professores” adotou elementos que contribuíram para o entendimento da formação institucional da profissão docente. A autora entendeu que as (auto) biografias preenchem lacunas e silenciamentos para elucidar questões em pesquisas da História da Educação. Para chegar a esta conclusão, Catani (2003b) fez um balanço historiográfico de seis (auto) biografias quatro mulheres-professoras e dois homens-professores. Através delas construiu uma trajetória de compreensões no tocante à prática pedagógica, à rotina escolar, à relação entre os professores e o Estado na primeira metade do século XX.

Segundo Catani (2003b), as (auto) biografias femininas seguiram uma orientação específica em que nortearam as práticas pedagógicas no interior da instituição com o intuito de contribuir para o fortalecimento do *ethos* professoral e o melhor desempenho profissional mediante o fortalecimento na relação professor-aluno, enquanto que as (autos) biografias masculinas remontavam para ações políticas e pedagógicas que sinalizavam para o avanço da educação como um todo, ou seja, para os aspectos externos que interferiam no interior da instituição escolar. Este aspecto da escrita pode ser justificado pela atuação profissional recorrente dos gêneros, mais que por um aspecto de funções inerentes a homens e a mulheres.

As histórias (auto) biográficas escolhidas pelas autoras citadas sinalizam para o aspecto da prática pedagógica em que os personagens se apresentaram como figura de transformação social, constituindo elementos da cadeia transmissiva de um capital cultural seja na relação do professor com o aluno, seja na transmissão de suas vivências para com os leitores.

Nesta relação da sociedade com o indivíduo, estabelece-se também as relações de gênero, homem e mulher, ou masculino e feminino. Estas subdivisões são lançadas mão, quando da evidência estratégica em que este estudo deseja pontuar, ou seja, a relação do homem-professor e da mulher-professora como figuras instáveis na configuração das representações.

A escolha prévia do objeto desta pesquisa, seis homens professores, não exclui a figura feminina, tão-pouco a mulher-professora, pois a intermitência e ambivalência estarão sempre presentes, ora ocupando a função fálica, ora não-toda fálica, segundo as contribuições da Psicanálise enviesadas pelos Estudos de Gênero, segundo definição de Scott (1992) conforme introdução deste estudo.

A partir da investigação preliminar, a evidência da rotina escolar e das práticas pedagógicas expressas nos textos (auto) biográficos, assim como, a compreensão da institucionalização docente naquele período objetivou aproximá-lo a períodos mais recentes; por esta razão, o marco temporal em que compreende as últimas três décadas do século XX e início do século XXI, mais especificamente, o período entre 1975 a 2005, com o intuito de contemporizar a trajetória factual apreendida por representações individuais e coletivas que se perpetuaram ou que subjaz no inconsciente compondo a tessitura sócio-histórica.

1.2 A produção do Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe: trabalho docente e estudos biográficos.

Foi realizado um levantamento historiográfico das dissertações do NPGED. Foi evidenciado, no acervo do NPGED, 25 dissertações sobre o trabalho docente. As pesquisas discutiram acerca da temática sobre a institucionalização da profissão, o trabalho docente na rede pública, os docentes e a aplicação dos métodos, as práticas pedagógicas através do exercício disciplinar. Ressalta-se, que neste levantamento preliminar 8 dissertações seguem a abordagem biográfica de professores sergipanos da rede pública que atuaram dentro e fora do Estado de Sergipe sendo que, destas 8 dissertações com abordagem biográfica, 7 foram realizadas a partir de 2001.

Posteriormente, uma outra análise foi feita e a partir dela constata-se que das 25 dissertações referentes ao tema sobre a Formação/atuação docente, 10 dissertações constituem aos eixos temáticos da linha História, Educação e Sociedade no período de 2001 a 2006, após a primeira reestruturação do Mestrado em Educação ocorrida no ano de 2000.

Integraram-se à Linha de História, Sociedade e Educação os professores e orientadores: Professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, do Professor Dr. Miguel André Berger, da Professora Dr^a. Terezinha Alves de Oliva, da Professora Dr^a Marta Vieira Cruz e da Professora e a Dr^a. Anamaria Bueno Gonçalves de Freitas.

O quadro abaixo denota os estudos realizados no NPGED no período compreendido entre os anos de 1996 a 2006 cujos objetos aludem ao trabalho docente e aos estudos biográficos.

Quadro I – Estudos sobre Trabalho Docente e Estudos Biográficos (1994-2006) no NPGED.

Ano de defesa	Título	Autor	Orientador
1996	“Perfil dos Educadores de Química que atuam no Ensino Fundamental e Médio em Sergipe.”	Marcelo Mota Miranda	Prof. Dr. José Fernandes de Lima
1996	“História da resistência de professores e pedagogos da rede pública – O Projeto de Alfabetização da COTEP/Secretaria da Educação do Estado de Sergipe.”	Lianna de Melo Torres	Prof ^a . Dr ^a . Corinta Maria Grisólia.
1997	“O papel do Pedagogo na Escola Pública Municipal de Aracaju resgate do especificamente pedagógico.”	Dayse Vespasiano de Assis	Prof. Dr. Antônio Tavares de Jesus
1997	“A Relação Teoria – Experimento na visão de professores de instrumentação de física: um estudo de caso.”	Severino José Bezerra Filho	Prof. Dr. Alexandre José G de Medeiros
1998	“Em Busca da Democracia: a trajetória de Nunes Mendonça.” *	Josefa Eliana de Souza	Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento
1999	“A Prática do Ensino de Educação Física.”	Marcos José de Souza	Prof ^a . Dr ^a . Marta Vieira Cruz
1999	“Concepções que fundamentam a Prática de Professores alfabetizadores: conhecimento, linguagem e alfabetização – um estudo do cotidiano escolar.”	Ana Maria Lourenço Azevedo	Prof ^a . Dr ^a . Ilka Dias Bichara.
2000	“Contribuição da Experimentação para o processo de evolução conceitual no ensino de Química”	Adjane da Costa Tourinho e Silva.	Prof ^a . Dr ^a . Ilka Dias Bichara
2000	“A informática na Educação Escolar Pública de Aracaju: formação e prática de professores multiplicadores do PROINFO”	Kenia Kobel Cox	Prof ^a . Dr ^a . Lílían Cristina M. França
2001	“O Programa de Informática na Educação; uma experiência de capacitação de professores em Aracaju-SE”	Jadson Tavares de Jesus.	Prof ^a . Dr ^a . Lílían Cristina Monteiro.
2002	“Manoel Bomfim na História da Psicologia Educacional” *	Sônia Cristina Pimentel de Santana.	Prof ^a . Dr ^a . Marta Vieira Cruz.
2002	“Educação Fiscal: análise de uma experiência na formação continuada de docentes – aprendendo e ensinando os temas transversais nas escolas públicas em Sergipe”	Antônio Fernando Silva Alves.	Prof. Dr. Miguel André Berger
2003	“O olhar do egresso: uma avaliação da habilitação português-inglês do curso de Letras no período de 1995 a 2000”.	Maria Luiza Washington Batista	Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra.
2004	“Quando em mando, você não obedece um estudo sobre as regras de conduta, autoridade docente e disciplina”	Simone Damm Zogaib Mardones	Prof ^a Dr ^a . Wilma Porto de Prior
2004	“Brício Cardoso ao cenário das humanidades do Atheneu Sergipense (1870-1874)” *	Christianne de Menezes Gally	Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento
2004	“Docência e luta na literatura nordestina: a educação feminina nos romances Simão Dias e Estrada da Liberdade, de Alina Paim (1928-1958)”	Úrsula Rangel Goothuzem de Albuquerque	Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento

2004	“A Competência Docente do Profissional de Saúde: um estudo de caso na Faculdade de Medicina da UFS”	Liliádia da Silva O. Barreto.	Prof. Dr. Miguel André Berger.
2004	“Educação Sexual de Deficientes Mentais: experiência de professores do Ensino fundamental em Aracaju”	Marcos Ribeiro de Melo	Prof ^a .Dr ^a .Maria Stela de Araújo Albuquerque Bergo.
2004	“Expectativas e aspirações sobre o projeto de carreira e de profissão entre alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo”	Elisa Budin	Prof ^a . Dr ^a . Maria Helena Santana Cruz
2004	“Debates, Pompa e Majestade a história de um concurso docente nos trópicos no século XIX” *	José Augusto de Melo Araújo	Prof ^a . Dr ^a . Terezinha Alves de Oliva
2006	“A Trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe” *	Simone Silveira Amorim	Prof ^a . Dr ^a . Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
2006	“Civilizar, Regenerar e Higienizar: A difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade” *	Cristina de Almeida Valença	Prof. Dr. Miguel André Berger.
2006	“Projeto de Qualificação Docente (PQD-1997/2001): Um estudo sobre sua influência na formação e atuação dos licenciados em Letras no Pólo de Estância/SE.”	Maryluzé Souza Santos Siqueira	Prof ^a Dr ^a . Wilma Porto de Prior
2006	“As Leituras Pedagógicas de Sílvia Romero” *	Cristiane Vítório de Souza	Prof.Dr .Jorge Carvalho do Nascimento
2006	“O Celibato Pedagógico Feminino em Sergipe nas Três Primeiras Décadas do Século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Mendonça.” *	Nivalda Menezes Santos	Prof ^a . Dr ^a . Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

*Estudos biográficos de professores da Rede Pública.

Fonte: Arquivo do NPGED.

Segundo Freitas “a abordagem biográfica atende a perspectiva da análise histórico-sociológica realizada a partir da complementaridade de outras fontes. A utilização de histórias de vida, relatos orais, depoimentos, memórias e biografias em conjunto com outros documentos” (2006, p. 165). A dita autora assinala que a abordagem biográfica tem sido um recurso metodológico muito enriquecedor para desvendar aspectos da escolarização, se bem que, o pesquisador precisa estar atento às especificidades familiares, de classe e de gênero.

Além destes aspectos citados, os estudos biográficos pontuam peculiaridades da institucionalização da formação docente, assim como, a trajetória de professores no exercício do magistério, ao passo que sinalizam para as concepções ideológicas individuais e coletivas de um determinado contexto social e político no período histórico pesquisado.

Veja o que Freitas afirma:

A abordagem biográfica não favorece a generalização dos resultados pesquisados, mas permite a percepção profunda dos processos formativos aproximados de uma geração, ou categoria profissional. Assim, ao reconstruir e interpretar as trajetórias são destacados elementos comuns e distintos do processo de socialização familiar, assim como, cada um ao seu modo, de perspectiva de acesso a posições privilegiadas, nos espaços públicos (FREITAS, 2006, p. 148-149).

Na pesquisa histórica de Araújo (2004) com o tema “Debates, Pompa e Majestade: a história de um concurso docente nos trópicos no século XIX”, o autor enfocou a formação pessoal e intelectual do sergipano Sílvia Romero, nascido na Vila de Lagarto em 1851.

Neste estudo, o percurso histórico centrou-se em torno da formação pessoal e da trajetória intelectual do personagem até direcionar-se ao concurso docente para ocupar a cadeira de professor de Filosofia no Colégio Pedro II em 1880. Sob este ponto de vista, o autor suscitou elementos da cultura escolar, tais como, os métodos aplicados, os critérios e os remanescentes epistolares traçados pelos constituintes das bancas dos concursos públicos realizados no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. A partir dos dados empíricos o autor dialogou com Bourdieu, através dos conceitos de *habitus*, capital cultural e capital social.

O personagem e a construção das relações sociais assinalaram a identificação de um grupo liderado por Tobias Barreto na Faculdade de Direito de Recife, o Barão de Tauphoeus, amigo de Sílvia Romero, entre outros citados. Discutiu também sobre a relação conflituosa com Capistrano de Abreu, José Vêrissimo e Machado de Assis os “antigos desafetos” do biografado.

A pesquisa de Araújo (2004) apontou para o papel social do professor, instrumento de produção e reprodução de conhecimento e de valores comportamentais. Neste sentido, chamou atenção a construção de uma identidade professoral mediante atitudes e comportamentos que apontaram para o desafio e para inserção do indivíduo no *ethos* professoral daquela instituição. Nesta perspectiva, pensou na instituição como o *lócus* de produção de *habitus* através da transmissão do capital cultural dos seus professores e, sobretudo, na constituição dos grupos e subgrupos dentro da congregação da dita instituição. Tratou, também, do itinerário profissional no âmbito da instituição como professor de Filosofia do Colégio Pedro II e de demais atividades profissionais do personagem que lhe eram pertinentes: jornalista e escritor.

O autor ateve-se aos momentos do concurso, à tese, à materialidade do texto, à estratégia discursiva e à postura comportamental, desviando-se das regras padronizadas pela instituição. O personagem, conforme o autor, apresentou-se não só como portador de um capital cultural, mas também de um capital social que o qualificou para posse da cadeira de Filosofia no Colégio Pedro II.

Utilizou-se dos seguintes os impressos: livros publicados pelo autor, artigos, revistas, jornais; fontes documentais, relatórios e atas, decretos e leis, além das fontes biográficas sobre Sílvia Romero.

A dissertação “Em Busca da Democracia: a trajetória de Nunes Mendonça” de Josefa Eliana de Souza (1998) traçou o percurso da trajetória intelectual e política do sergipano, Nunes Mendonça não explorando, de maneira minuciosa, os aspectos da formação pessoal do biografado o qual nasceu no município de Itabaiana, autodidata, abandonou seus estudos formais no Colégio Estadual de Sergipe no nível que corresponde, atualmente, o 8º ano do ensino fundamental.

Nunes Mendonça tornou-se notável socialmente e politicamente pela sua conduta irreverente, mas, sobretudo, pelas idéias sobre a Educação e o seu compartilhamento entre os Pioneiros da Escola Nova, os quais trouxeram contribuições para consolidar o sistema educativo em Sergipe na primeira metade do século XX.

Escritor com obras publicadas em jornais e livros, professor catedrático, lecionou as disciplinas de Sociologia e Psicologia Educacional, Administração Escolar, Higiene e Pedagogia no Instituto de Educação Rui Barbosa; deputado estadual pelo partido PTB, partido criado pelo presidente Getúlio Vargas. Neste contexto, a autora traçou um panorama da implantação e a trajetória do partido PTB em Sergipe pontuando a formação partidária, os conchavos políticos para ascensão e sustentação do poder, as controvérsias entre os partidários e entre os opositores. Sob o ponto de vista político, Souza (1998) fez um levantamento dos presidentes das províncias daquele período histórico, ao passo que salientou a relação e as composições partidárias entre os que perfizeram a situação e a oposição política.

Como intelectual, Nunes Mendonça manteve uma interlocução com intelectuais do cenário nacional e internacional, respectivamente, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo; e os americanos John Dewey e William Kilpatrick. Por meio deste diálogo divulgou amplamente as idéias escolanovistas no estado de Sergipe.

Em sua estadia na Assembléia Legislativa ao ser eleito deputado estadual no período de 1951 a 1955, vivenciou conflitos entre seus pares e se revestiu de escudo em proteção aos funcionários públicos, em especial, os professores sergipanos.

No exercício do magistério criou muita celeuma tanto no circuito pedagógico entre intelectuais da época, alunas da Escola Normal e os familiares das estudantes ao ministrar aulas de sexologia no IERB na década de 50 do século XX.

Nunes Mendonça tornou-se referência intelectual e educadora no cenário sergipano. Através da publicação de “A Educação em Sergipe” em 1958, atentou o olhar crítico sobre a instrução pública em Sergipe, sugerindo caminhos para o desenvolvimento da instrução

pública deste estado a partir de uma proposta reformista disseminada pelos Pioneiros da Escola Nova.

As fontes que respaldaram a pesquisa foram depoimentos dos parentes, alunas, opositores e autoridades; decretos, leis, relatórios, atas e jornais localizados no Arquivo Público do Estado de Sergipe; livros editados pelo autor, discursos proferidos pelos seus contemporâneos e pares e o seu acervo pessoal.

A pesquisadora Christianne Gally (2004) fez um estudo sobre “Brício Cardoso no cenário das Humanidades de 1870-1874.” Este limite temporal foi justificado em virtude da criação do Colégio Atheneu Sergipense em 1870²⁵ e da implantação do curso de Humanidades após tentativas anteriores fracassadas pela ausência de alunos e de um quadro de professores qualificados e dedicados para atender às demandas do curso, fato solucionado no momento em que o dito professor assumiu a cadeira de Retórica e Poética em 1874.

Neste intervalo, foram evidenciados problemas não ligados diretamente à ação pedagógica, mas de ordem administrativa da Instrução, os quais foram levantados pelos jornais com o intuito de se tornarem público os projetos, os regulamentos e os atos legislativos. Para exemplificar a referida situação, a autora sublinhou a reforma operacionalizada pelo Presidente Manoel Galvão, através de medidas provisórias nº 24 de 24 de outubro de 1870, que gerou muitas críticas, pois, além de modificar a unidade gestora e financiadora, a municipalização, a reforma alterava pontos que atingiram diretamente os direitos adquiridos dos professores no tocante à vitaliciedade. Após dissensões partidárias, o referido presidente pediu demissão do cargo de Diretor da Instrução Pública.

O personagem biografado, Brício Cardoso, emergiu neste cenário de implantação do curso de Humanidades como elemento para consolidação do dito curso, o qual se incumbiria da função de professor da cadeira de Retórica e Poética com o discurso inaugural em 15 de maio de 1874. Esperava-se que nesta nomeação, Brício Cardoso, à frente da cadeira de Poética e Retórica, preenchesse a lacuna do quadro de disciplinas oferecido pelo Colégio Atheneu. A autora, porém, afirmou que a mesma nunca fora ministrada pelo professor em exercício, uma vez que o conteúdo programático era de Gramática em vez de Retórica e Poética. A justificativa dada por ele foi que o estudo da língua seria imprescindível para posteriores conhecimentos.

A autora se deteve sobre as manobras empreendidas pelo biografado para se tornar professor da dita instituição: recorreu ao ex-professor dos estudos secundários em Salvador o

²⁵Segundo Gally (2004), oficialmente, a abertura desta instituição de ensino ocorreu em 03 de fevereiro de 1871.

amigo Barão de Cotegipe, que fez pedido para o então vice-presidente da província no exercício da presidência para avaliar as habilidades do propenso candidato à dita cadeira, Cipriano de Almeida Sebrão.

Gally (2004) sinalizou, também, para as estratégias do recurso jornalístico construídas pelo biografado para se notabilizar no cenário da intelectualidade sergipana e assim favorecer o seu ingresso no ensino secundário em Sergipe. No período de 1872 até o início do ano de 1874, evidenciou-se a publicação no jornal de Aracaju de apostilas de gramática de suas aulas, as quais o personagem afirmava ser destinadas para “meus filhos e para os filhos de meus filhos”.

Estas publicações, após a morte de Brício Cardoso, seriam compiladas e editadas tornando-se uma gramática com o título de “Tratado da Língua Vernácula” organizada por seu filho Maurício Graccho Cardoso que convidou João Ribeiro e Laudelino Freire, personalidades ilustres no cenário das letras e ex-alunos de Brício Cardoso, para fazerem o prefácio do livro.

Embora, o marco temporal tenha sido delimitado aos dois fatos mencionados anteriormente, a autora se reportou para a origem familiar, a formação intelectual e a trajetória profissional. Infere-se que houve uma ampliação do limite temporal no texto designado em relação a figura biografada compreendidos entre o nascimento e morte -1844-1923.

Ao dialogar com conceitos como campo, capital cultural, capital social, estratégia, entre outros, a autora travou uma relação entre a teoria e a empiria, como perceptível na discussão acerca da formação intelectual empreendida pelo biografado; as relações sócio-familiares; o deslocamento para Salvador para realizar os estudos no “Seminário de São Salvador”, assim como os estudos de Filosofia no “Colégio Atheneu Baiano” onde concluiu os estudos Preparatórios.

Dentro do campo de ampliação do marco temporal subjacente, a autora realizou um estudo histórico de implantação do curso de Humanidade desde os idos anos do Império, em que apontou as dificuldades; os investimentos governamentais em conjunção à falta de professores qualificados e à falta de recursos econômicos, os consensos em que pese à visão inovadora e a visão conservadora e o compartilhamento de idéias arroladas no percurso histórico. Neste sentido, a autora pontuou o processo decorrido dos cursos preparatórios com as “aulas isoladas” cuja finalidade era preparar os alunos para os estudos superiores em outras províncias do Império, objetivo precípuo para implantar o Colégio Atheneu Sergipense, posteriormente ampliado para inserir o curso secundário.

Além da publicação do “Tratado da Língua Vernácula”, o biografado apresentou uma produção ampla de escritos, entre os quais, teatrais, poemas, artigos e discursos sobre educação e sobre a política, consagrando-se como escritor e jornalista no contexto sócio-político tornou-se instrumento de transformação de conduta e comportamento pela emergência representacional do professor do curso de Humanidades do Atheneu Sergipense.

Ocupou outras funções além de professor, foi diretor das Escolas Normais de ambos os sexos e, no cenário político ocupou o cargo de deputado.

A dissertação de Simone Amorim (2004) tratou de um estudo biográfico intitulado “A Trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe”. Neste estudo, a autora traçou um percurso desde a origem familiar, a formação pessoal e intelectual e a trajetória profissional quando em 1877 o personagem fez concurso público para concorrer à cadeira de Inglês no Colégio Atheneu Sergipense. A autora optou por intercalar o enfoque principal, a biografia, à descrição dos aspectos sociais com referência aos estudos secundários oferecidos pelo Colégio Atheneu Sergipense diante da perspectiva temporal.

Neste sentido, Amorim (2004) se utilizou das atas da congregação para apresentar aspectos da congregação como os litígios e as composições de subgrupos, de modo que se atentou para construção da identidade; a posição do professor no contexto interno da instituição como responsável da cadeira de Inglês na dita instituição e a posição externa do professor em relação à sociedade e ao Estado.

Além de sublinhar aspectos da institucionalização da disciplina de Inglês, no Brasil, e a sua inserção no estado de Sergipe, a configuração da disciplina na programação curricular do curso preparatório, o Atheneu Sergipense ainda não havia se consolidado como instituição de curso secundário. Sob este ponto de vista, através das atas, a autora evidenciou a adequação dos horários das disciplinas isoladas oferecidas pela instituição. Este aspecto denotou aquisição do prestígio dentro da congregação ou sob a vertente de bom relacionamento com a direção da instituição.

Amorim (2004) se remeteu a aspectos pecuniários em que apontou para as dificuldades econômicas destes profissionais, as limitações da profissão, mas também, registrou, aspectos referentes à autonomia do docente; para tal, a autora assinalou mecanismos de resistência mediante práticas políticas.

A autora se utilizou de fontes bibliográficas e documentais que respaldaram a pesquisa: decretos, atas, relatórios de reuniões da congregação e da instituição, jornais, processos do judiciário, discursos proferidos pelo biografado.

Na Dissertação de Nivalda Menezes Santos (2006), intitulada “O Celibato Pedagógico Feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes”, a autora levantou a questão sobre a imposição não oficializada, mas argumentada por Helvécio de Andrade e Rodrigues Dória em favor do celibato pedagógico feminino, visto que o mesmo era pressuposto para o bom desempenho da atividade docente.

Em consonância, a autora tracejou aspectos da sociedade sergipana, ao passo que remontou arbitrariamente para a figura feminina em destaque na intelectualidade sergipana, mais especificamente, a figura de Leonor Telles de Menezes, a qual é apresentada no texto através da sua atuação e militância política; do exercício do magistério na Escola Normal e da direção do Grupo Escolar “Dr. Manoel Luiz”. Estas, por sua vez, representações culturalmente justificadas pela figura masculina, mas, comumente, rejeitadas pela sociedade da década de 20 do século XX quando se tratava da figura feminina.

No percurso da pesquisa, Santos (2006) sinalizou atitudes da professora não muito comum à época pesquisada, esta denotou questionamentos e possibilitou lacunas para pormenorizar as configurações apreendidas. Apontou também, para o aspecto de sua posição civil, celibatária, ao passo que através das cartas e poesias escritas pela biografada indicou elementos que indicaram o idílio secreto.

As fontes utilizadas foram: as fotos dos álbuns de recordação da professora Leonor Telles de Mendonça, discursos criados e proferidos pela professora em eventos políticos e comemorativos que perfizeram a cultura escolar, as cartas pessoais, poesias; as fontes documentais: os jornais, as atas, os decretos encontrados no Arquivo Histórico de Sergipe, os depoimentos de parentes, colegas e alunas.

Mediante estudos de professores ilustres em Sergipe, foi percebido que algumas figuras se notabilizaram intelectualmente no Estado. Procurou-se, então, construir uma análise que melhor se adequasse aos conceitos norteadores à ascensão intelectual dos professores, através das figuras de Alfredo Montes, Nunes Mendonça e Brício Cardoso. Se o olhar verter para o aspecto coletivo, percebe-se que a trajetória remete a traços semelhantes, porém estes elementos em conjunção com os traços distintos sinalizam para graus muito específicos de subjetividade. Ressalta-se ainda que as experiências destes personagens históricos se aproximam do pensamento de Bourdieu, considerando-se uma perspectiva mais ampla, através dos conceitos de campo, capital cultural e *habitus*.

Embora, não haja no acervo historiográfico do NPGED estudos biográficos que remetam à trajetória pessoal e profissional de professores e intelectuais em períodos mais

recentes, pode-se constatar que a conjectura sócio-política-econômica inibiram os personagens para o acesso ao curso superior, como afirmou a pesquisadora Simone Amorim, autora da dissertação biográfica sobre Alfredo Montes (1848–1906), cujo personagem, por questões econômicas não pôde se deslocar para outros estados da federação para dar prosseguimento aos estudos superiores, assim como, em uma outra dimensão, a pesquisadora Christianne Gally (2004), no texto biográfico sobre Brício Cardoso (1870–1874) remeteu à oportunidade da estrutura econômica e social, pois, por ser oriundo de uma família de posses e de conhecimento sócio-político, tal aspecto privilegiou o indivíduo a se deslocar para Salvador, possibilitando-lhe concluir do ensino secundário. O texto não assinalou o porquê do biografado não ter se inserido no ensino superior.

Nunes Mendonça (1923 – 1983), filho de professora e pai comerciante, interrompeu seus estudos escolares, mas permaneceu em contato direto com a leitura e a escrita, assim como mantinha relações com antigos mestres, em especial, Florentino Menezes e posteriormente, com os Pioneiros e a intelectualidade escolanovista.

Sabe-se, no entanto, que nenhum dos três biografados saiu das classes populares; talvez, por esta razão, o limite econômico não se tornou empecilho para o alcance da ascensão intelectual. Sabe-se, também, que a manutenção do capital social, foi um suposto para a contínua ascensão intelectual. Um outro aspecto se distingue pelo fato de que o sistema educacional estava se estruturando, assim sendo, o ensino secundário do Atheneu Sergipense e de demais instituições de semelhante nível, até metade do século XX, conferia o título de bacharel àqueles que concluíssem os estudos secundários.

Estas Dissertações de Mestrado, produzidas no Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, trataram do trabalho docente no século XIX e no início do século XX, com exceção do estudo de Josefa Eliana de Souza. Elas serviram de base para esta pesquisa, no sentido de contribuir para elucidar aspectos do trabalho docente, que se fizeram presentes nas trajetórias pesquisadas dos professores-homens no período de 1975-2005, como: ingresso no magistério; concursos públicos; atividades paralelas ao magistério; disputas no campo educacional, entre outros.

1.3 Configurações do sistema educativo e da formação docente a partir da legislação.

Neste momento serão enfocadas a legislação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, e as reformas educacionais de acordo com as leis 5.540/68,

5.692/71; além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/9, se bem que, em alguns pontos estratégicos da escrita, reportar-se-á a legislações anteriores que serviram de subsídios para reformulações segundo a demanda social, política e econômica como, por exemplo, a reforma de Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879 que já mencionava a necessidade do Estado remunerar bem os professores e a urgência de uma instituição formativa para professores.

Entre as necessidades de uma reforma da educação mais ampla foram regulamentados decretos e leis que se adaptaram aos novos contornos figurativos, e assim, propiciaram a ascendência de representações sociais, produto dos atos previamente projetados como meio de solucionar as possíveis inflexões, bem como atender às necessidades da sociedade brasileira.

Ressalta-se também que a promulgação das leis e decretos de leis foram reflexos da conjectura social, política e econômica vigente, haja vista o processo político e econômico ser como uma balança para o contorno do perfil da sociedade: assim a percepção de um novo traço comportamental está envolto de resistência e resignação ao regulamento legal, uma vez que estes impunham aos representantes políticos novas práticas políticas e à sociedade novas posturas comportamentais.

Depreende-se então que a dinâmica social não ocorre de modo linear, mas dentro de uma dimensão endógena e exógena que agem pontualmente uma sobre a outra. Não obstante, nem sempre uma ação interior alcançou o resultado esperado do exterior e vice-versa: assim, a importância de se recorrer a um estudo histórico para se compreender o processo de apropriação das medidas ou até mesmo o porquê de determinada medida não ter alcançado a finalidade a que se propunha.

Reportando-se a perspectiva de Elias (2001) de configuração percebe-se que as mudanças não ocorrem num processo simultâneo e, quase sempre, são aqueles que estão em planos diversos. As diferenças sociais, mais que conceito teórico, são variáveis empíricas de análise permanente, é certo, entretanto, que os poderes constituídos atentamente a este aspecto elaboram leis de modo que hajam consensos mediante as diferenças, seja pela imposição que a lei possui, seja, pelas distorções interpretativas prevalecentes da arbitrariedade do discurso legal.

Neste mesmo contexto, recorro ao conceito de campo de Bourdieu (1998) para compreender a emergência da representação social da lei de tal modo que a considere repleta de “consensos e concessões” para daí ser acionada. Pensar também que a lei está plasmada a partir de um projeto preñado de objetivos e interesses intrínsecos, nem sempre possibilita atingir as expectativas. Para melhor compreensão, retomo a reforma de Leôncio de Carvalho,

que já em 1879 se pronunciava a favor do favorecimento de um *ethos* profissional, foi reiteradas vezes, proclamado pela classe política.

Por outro lado, pode-se pensar que este discurso também visto em sucessivos marcos temporais, tinha sido a sarça que inflamou os discursos políticos, mas não somente o reduto de privilegiados, mas também inflamou os discursos dos opositores assegurando-os uma posição de liderança para formar agremiações, sindicatos, associações em defesa de uma causa pública e social.

Assim, as primeiras investidas governamentais para instrução pública dentro da concepção de sistema educativo no Brasil, em especial, as investidas para formação de um *ethos* professoral no século XIX com intuito de formar a população brasileira, apontar-se-ia para o Ato Adicional de 1834, que implementou a descentralização do ensino público e a abertura das primeiras Escolas Normais, assim como a constituição do ensino elementar, tornando-se o marco inicial de oficialização do ensino público primário e secundário.

Sabe-se, no entanto, que durante a estada da Família Real no Brasil – 1808 a 1821, o então regente Dom João VI criou em 1817 as primeiras instituições de Ensino Superior com intuito de formar cidadãos profissionais em Engenharia, Medicina, Direito e Segurança Nacional com a fim de atender as demandas emergenciais da corte portuguesa no Brasil. Estas instituições de formação se enquadraram ao modelo napoleônico, herança do velho modelo francês de escolas profissionalizantes, em que não se engajaram a concepção de formação teórica e prática.

Esses acontecimentos seriam o marco inicial tanto para a formação humanística, uma vez que as Escolas Normais, criadas a partir de 1835, redutos de homens das classes privilegiadas deteriam uma base de formação intelectual de modo que denotasse prestígio, muito mais do que uma profissão. Vale a pena ressaltar, também, que o Curso de Humanidades, de Ciências e Letras e o de Artes teriam tamanha envergadura social que se constituiu projeto reiteradas vezes na Câmara de Deputados para se ampliar, o dito título de bacharel, a todos os concludentes do ensino superior, inclusive, médicos e engenheiros. (GRINSPUN, 1997, p. 30).

Souza (2003) afirmou que, segundo levantamento feito pela administração da província em Sergipe, na década de 20 do século XX, o que mais dificultava a ampliação do ensino primário era a falta de professores qualificados que pudessem assumir as cadeiras, do mesmo modo que algumas delas eram más distribuídas, reflexo dos apadrinhamentos políticos. “O ensino público contava com 5 grupos escolares, 254 escolas isoladas e 160

alunos concluíram o curso. Em 1926 havia 14 grupos escolares, sendo 5 na capital, 222 escolas isoladas e o número de concludentes aumentava para 264” (SOUZA, 2003, 113).

Somente na década de 30²⁶ do século XX, evidenciaram-se as primeiras investidas governamentais para implantar no Brasil uma instituição de curso superior para formar professores, de modo que o sistema educativo fosse organizado hierarquicamente segundo o grau de instrução e conforme a instituição formadora. Infere-se assim que as expectativas sinalizavam para dicotomia entre as Escolas Normais, incumbidas de formar as professoras primárias; e a instituição de ensino superior, criadas com a finalidade de formar os professores de ensino secundário²⁷.

No contexto educacional nacional, o Manifesto dos Pioneiros de 1932 disseminou o debate político-pedagógico sobre a Educação em todo o país. Estes debates favoreceram a criação das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação – ABE – que, por sua vez, se expandiram com a formação do manifesto dos Pioneiros ascendendo os ideais de direito do indivíduo à Educação e obrigação do Estado para execução do postulado. Os Pioneiros foram referências para amplitude do sistema educativo em todos os níveis de escolaridade de modo ascendente e continuado. Por esta razão, o reconhecimento deste grupo de intelectuais em prol da democratização do ensino intentou atingir todas as classes sociais.

Sucedâneos aos ideais dos Pioneiros foram criados decretos estaduais que fomentaram os interesses sociais e políticos, de modo que foi criado no Rio de Janeiro, através do decreto nº 3.810 de 1932, o Instituto de Educação que deveria compreender todos os graus de ensino: jardim, pré-primário, primário, secundário e superior.

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro serviu de modelo institucional para a formação educacional em todo o país, de modo que a intelectualidade sergipana ia buscar nos profissionais desta instituição uma interlocução que favorecesse o compartilhamento das experiências profissionais para isso, alguns dos intelectuais sergipanos eram enviados por anuência governamental ao então Distrito Federal. Lá buscavam instrumental teórico para

²⁶ Segundo Sguissardi (2004), a década de 20 do século XX registra-se a criação de Universidades no Rio de Janeiro (1920), a Universidade Federal de Minas Gerais (1927), estas porém, enquadravam-se ao modelo napoleônico, induzindo a coordenação de Faculdade profissionalizantes. O estatuto de Universidades Brasileiras de 1931, iria consagrar esse modo de constituição de universidades, por aglutinação de unidades preexistentes.

²⁷ Segundo esta distinção sectária de Gênero, reporto-me à inserção da professora Thétis Nunes ao assumir a cátedra do Atheneu Sergipense em 28 de outubro de 1941, integrando-se ao colegiado da instituição que passaria a compor 21 professores catedráticos e somente uma professora catedrática(cf. SANTOS, 1999).

implantação de modelos didático-pedagógicos em instituições educativas de formação docente em outros estados²⁸.

Neste processo de reformulação e de consolidação do sistema educativo, merece ser ressaltada a Lei Orgânica do Ensino Normal, Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, que refletiu a política populista de Getúlio Vargas e as idéias da Escola Nova, a qual determinou a formação de profissionais – docentes, administradores escolares e transmissão de conteúdos técnicos para educação infantil - necessárias às escolas primárias. A partir desta lei, o ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis. No primeiro ciclo dar-se-ia a formação de regentes do ensino primário, com a duração de quatro anos, através de Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, destinado à formação de professores primários com a duração de três anos, deveria funcionar em estabelecimentos denominados de Escola Normal.

Como afirmou Freitas (2003):

Em 1947 (em Sergipe) a Escola Normal Rui Barbosa passou a denominar-se Instituto Rui Barbosa, mudança que atingiu todas as escolas normais do país, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal (nº 8.560/1946) Os Institutos de Educação passaram a ser constituídos pelos seguintes cursos: ginásial, de formação de professores primários, de especialização do ensino normal e da administração escolar. No entanto, em Aracaju nunca foi instalados (FREITAS, 2003, p. 36).

A política de implantação das Instituições do Ensino Superior no Brasil²⁹, assim como a formação de cursos superiores que objetivavam a formação do professor docente para o ensino secundário, como já foi dito, remete à década de 30. É necessária a lembrança, no intento, de que desde o início do século, o funcionamento da Faculdade de Filosofia nos Seminários de Formação como o de São Bento, em São Paulo, que formava os professores dos estabelecimentos mantidos pela Ordem dos Beneditinos; infere-se, então que as investidas anteriores para implantação de um curso superior que formassem professores foram fracassadas.

Através da Reforma Francisco Campos e da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, pertencendo à Universidade³⁰ do Brasil, “foi estruturado um currículo, ou

²⁸ No prédio da Escola Normal de Sergipe funcionaram várias modalidades de ensino voltadas ao sexo feminino, ao longo do período analisado (1920 -1950). O ensino primário era ministrado anexo à Escola até a metade da década de 1930, no Grupo Escolar Modelo, inaugurado juntamente com o prédio da Escola Normal em 1911. Em 1937, foi inaugurada a Escola infantil, também em anexo ao prédio da escola (FREITAS, 2003, p. 34)

²⁹ A implantação em 1934 da Faculdade de Educação em São Paulo – USP – além da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras, que funcionou como um conglomerado de faculdades isoladas e profissionais; A implantação da Universidade Do Distrito Federal por Anísio Teixeira com uma Faculdade de Educação foi extinta em 1937 (GRINSPUN, 1997, p. 30,31).

³⁰ O modelo de universidade trazida por Anísio Teixeira (1998) reflete a concepção utilizada neste trabalho: a integração das múltiplas escolas com objetivos similares entre si [...]. GUISSARDI, 2004, p.38). É a partir desta

melhor, um modelo definido pelo Ministério da Educação que compreendia quatro sessões fundamentais de Filosofia, Ciências, Letras e pedagogia e uma sessão especial de didática” (GRINSPUN, 1997, p. 32).

Segundo Sguissardi (2004), a Universidade de São Paulo e a do Distrito Federal sucumbiram devido ao representante do elitismo conservador, o ministro de Capanema, à serviço dos interesses da ordem estabelecida e sob a pressão da igreja. “A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teóricos e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e as “boas relações” Universidade-Estado” (SGUISSARDI, 2004, p.36).

A Lei 4024/61, dentro do esboço de propostas e objetivos, reteve aspectos transicionais, uma vez que o percurso histórico, até então, aplainava para atos legislativos de dimensão unilateral de composição político-burguesa, a partir desta lei, sugestionou-se uma composição democrática. Manteve-se a organização, que já ocorria através das proposições anteriores, ao passo que se foi inserindo elementos novos de acordo com a premência de acomodações institucionais e com a relação da sociedade com o Estado. Deste modo, segundo Grinspun (1997), a lei 4024/61 manteve uma relação postular com a atual Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96, quando apontou para a flexibilização dos currículos e a descentralização do sistema educativo.

A LDB, sancionada em 1961, remontou a 1948, ao primeiro Projeto-de-Lei, encaminhado à Câmara de Deputados pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, através das proposições de extensão da rede escolar gratuita, primária e secundária, e criando a equivalência dos cursos de nível médio, inclusive o técnico, de modo que, o aluno poderia se transferir de um curso para outro, mediante prova de adaptação; um outro Projeto-de-Lei levado à Câmara em 1957, o “substitutivo Lacerda” propôs que a educação fosse predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado. Essa proposta, obviamente, elidia o parágrafo de gratuidade do ensino no Brasil, pois o dito projeto abdicava a subvenção do Estado que, em troca, financiaria a rede particular. Tal projeto promoveu uma indignação entre intelectuais, pedagogos e liberais em todo o país. Com isso, houve a formação do “Manifesto dos Educadores” em 1959 para contestar o projeto e dar início a uma campanha em favor da escola pública.

Do resultado de inúmeros debates, a lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961 foi promulgada. Esta base textual estabelecia que tanto o ensino público como o privado, ambos

concepção que se deslinda a problemática de formação docente dentro do contexto sócio-político-econômico (SGUISSARDI, 2004, p.38)

teriam direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. Mediante os “consenso e concessões” que a lei abriga, pode se afirmar, segundo a concepção de intelectuais da época, por exemplo, Anísio Teixeira, que afirma “a lei significa meia vitória, e de qualquer modo uma vitória” segundo ele, se devidamente executada poderia render-lhes bons frutos.

Em 1962 foi instalado o Conselho Federal de Educação, conforme Grinspun (1997), foi imprescindível na formação dos profissionais da área. Em Sergipe, a criação do CEE ocorreu no dia 5 de janeiro de 1963 através da Lei nº 1.190.

Vale ressaltar que, em 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, o vice-presidente João Goulart deveria assumir a presidência da República. Mediante revides e restrições impostas dos militares e de outros setores conservadores foi deflagrado o sistema parlamentarista e empossado para a presidência parlamentar João Goulart como forma de conciliação entre as forças opositoras. Em 1963, realizou um plebiscito e João Goulart assumiu a presidência com plenos poderes como chefe de Estado e de Governo.

Deu-se, então, um período em que se implementou uma série de mudanças agrárias, tributárias, educacionais, visando atenuar a desigualdade econômica e social no país. Para assegurar a “Reforma de Bases” o presidente buscou não apenas apoio entre os trabalhadores para consumi-las, mas também o apoio popular. João Goulart lançou projetos educacionais, como: “Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962), a Comissão de Cultura Popular (1963) e o PNA (Plano Nacional de Alfabetização -1964)” (Cf. SANTOS, 1999, p. 169), que iria adotar o método Paulo Freire em todas as unidades federativas do Brasil

A partir da matriz legal somaram-se pareceres que deram novos contornos figurativos ao sistema educacional, reflexo das propostas do Conselho Federal de Educação como o parecer nº 251/62 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, sendo este curso considerado o mais controvertido entre os incluídos no plano das Faculdades de Filosofia as quais apresentaram também, uma proposta de formação superior do professor primário; o parecer nº 292/62 estabeleceu os currículos mínimos do curso de licenciatura e bacharelado e os estudos profissionais que habilitassem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio.

Segundo Grinspun (1997), uma das transformações percebidas foi a distinção do Orientador de Educação para o ensino primário que teria sua formação no Instituto de Educação, enquanto que o Orientador do Ensino Médio teria formação em cursos especiais de pós-graduação *Lato Sensu*. É possível perceber através desta lei que o ensino superior estava se consolidando no país, ao passo que se dava início a uma qualificação especializada do profissional da Educação. Um outro fato que concorreu para este ato legal remontou para

1965, quando foi implantado o primeiro curso de pós-graduação *Strictu-sensu* na Pontifícia Universidade Católica – PUC – no Rio de Janeiro.

Segundo Nascimento (et. al., 2006), existiram sucessivas investidas para a implantação do curso superior em Sergipe. Uma destas não passou de um projeto fracassado, quando Dom Pedro II, no período imperial, em visita pelo Estado enviou recursos para implantação do Imperial Instituto Sergipano de Agricultura, cuja verba designada não foi aplicada ao seu destino.

De certo, a implantação do primeiro curso superior de Sergipe datou de 1913 com o Curso de Filosofia, no Seminário Diocesano que, por determinação da Santa Sé, foi extinto em 1934.

Em 1923, através do decreto nº 825/1923 foi criado pelo presidente Maurício Graccho Cardoso o Instituto de Química que objetivava contribuir para o aperfeiçoamento da indústria açucareira, principal fonte de riqueza em Sergipe, através da formação técnica de um corpo humano especializado que atendesse à demanda industrial daquele período. Este Instituto passou por diversas alterações desde a sua criação, a partir de decretos de leis governamentais, na sua estrutura de funcionamento. No período compreendido entre 1923 a 1926, deu-se o início de funcionamento da primeira instituição estatal de ensino superior em Sergipe; nesta época, o então presidente Graccho Cardoso convidou o professor de Química Orgânica e Instrumental da Escola Politécnica da Bahia, Archimedes Pereira Guimarães, para implantar o referido curso e assumia a condição de primeiro diretor.

O período que marcou a implantação e o funcionamento do Instituto de Química ocasionou reformulações³¹ estruturais, de modo que a instituição corresponderia aos interesses sócio-político e econômico do Estado.

Em Dezembro de 1925, o presidente Maurício Graccho Cardoso criou a Faculdade de Direito Tobias Barreto e a Faculdade de Odontologia e Farmácia de Sergipe Aníbal Freire³². “A faculdade deveria utilizar para o seu funcionamento a estrutura no Instituto Parreira Horta, no Instituto de Química Arthur Bernardes e o Hospital de Cirurgia” (NASCIMENTO et. al., 2006, p. 25). Segundo o autor, as duas faculdades funcionaram por apenas um ano e, em 1926, ambas faculdades foram extintas.

Em 1948, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe e conjuntamente a Escola de Química. Estas duas instituições de ensino superior marcaram historicamente o processo definitivo de implantação e crescimento do ensino superior em Sergipe. Foram

³¹ Nascimento (et. al., 2006) descreve as diversas fases ocorridas sobre o Instituto de Química – ITPS.

³² Foram matriculados 22 alunos na Faculdade de Odontologia e Farmácia na primeira turma 22 alunos.

também criadas em 1950 e 1951, respectivamente, a Faculdade de Direito e a Faculdade Católica de Filosofia. Deste modo, a sociedade sergipana contava, no início da segunda metade do século XX, com quatro faculdades que ofereciam os cursos de Química Industrial, Ciências Econômicas, Direito, Filosofia, Geografia e História, Matemática e Línguas Neolatinas e Anglo-Germânicas. Neste mesmo período, em 1954, a igreja católica implantou a Faculdade de Serviço Social e, no ano de 1960, a Faculdade de Direito foi federalizada, assim como, em 1961, deu-se o funcionamento da Faculdade de Medicina.

Em 1962, o antigo Instituto de Química tornou-se Escola de Química e foi desmembrada do Instituto de Tecnologia e Pesquisa em Sergipe. Após 1968, com a criação da Universidade Federal de Sergipe, integrou-se à nova instituição de formação superior como o Instituto de Química, sendo ampliado após dois anos com o curso de Licenciatura em Química e no ano seguinte o curso de Engenharia Química.

Há de se afirmar, portanto, que até a primeira metade do século XX, os jovens sergipanos que se propusessem a dar prosseguimento aos estudos superiores teriam que ir para outros estados da federação. Se estes não fossem portadores de bens econômicos que viabilizassem o deslocamento, teriam que se contentar com os estudos secundários oferecidos pelas escolas públicas: Escola Normal e Colégio Atheneu Sergipense, ou em instituições católicas e privadas. Neste sentido, a Universidade Federal de Sergipe foi criada com o objetivo de suprir uma demanda da classe mais privilegiada que, para assegurar a formação superior dos seus filhos, estes precisavam se afastar do convívio familiar, bem como despendar vultosas economias para assumir os seus estudos fora do Estado.

Foi aberto um processo pela Secretaria de Educação para pleitear uma Universidade para Sergipe em 1963. Somente quatro anos depois, em 28 de fevereiro de 1967, o decreto de lei nº 268 oficializou a criação da Fundação Universidade Federal de Sergipe, cuja solenidade de instalação se deu em 15 de março de 1968³³. Assumiu como primeiro Reitor desta instituição o magnífico Dr. João Cardoso do Nascimento Júnior. Neste primeiro momento, a instituição tinha 576 alunos matriculados e contava com 168 professores.

Para concretização deste projeto foi criado um conselho; à frente dele estava Dom Luciano Cabral Duarte, Dr. Osman Hora Fontes, Dr. José Aloísio de Campos, Dr. José Rolemberg Leite, Dr. Luiz Garcia, professor Everaldo Aragão Prado, além de professores e funcionários que contribuíram para concretização deste ideal sergipano.

³³ Mediante os relatos dos professores pesquisados, pode-se constatar que a implantação da Universidade não concorreu com a construção do Campus universitário, uma vez que, durante a década de 70, o curso de Direito ainda se localizava na Av. Ivo do Prado. O curso de Matemática no ano de 1977 já era realizado no Campus Universitário. Sabe-se que em 1980 a estrutura organizacional estava totalmente neste Campus.

A partir do ano de 1968, integrou-se à estrutura da Universidade as dez faculdades isoladas existentes em Sergipe, seguindo o modelo de reforma apreendida pelo Regime Militar através da Lei 5.540/68, conhecida como a Lei de Reforma Universitária, implementada pelo Presidente Costa e Silva, o qual estabelecia a obrigatoriedade da associação do ensino e pesquisa através do modelo neo-humboldtiano ³⁴ influenciado pelas experiências européias e norte-americanas. No bojo das diretrizes da lei se determinava o fim da cátedra vitalícia, tornava obrigatório o regime departamental, o sistema de créditos e a criação da carreira docente.

Havia neste período um movimento político seguido por orientações dos consultores norte-americanos que, segundo experiências vivenciadas no país deles, incentivavam a transferência das faculdades isoladas localizadas em pontos diversos das cidades para regiões periféricas, onde eram construídos os campus universitários. Conforme justificativa dos consultores internacionais, a transferência, a princípio, era o fato de que este modelo valorizaria o progresso do país, assim como consideravam um modo de atenuar a politização dos estudantes universitários brasileiros. Este modelo foi disseminado para todas as regiões, pois não havia contraposições expressas quanto a esta modalidade, uma vez que brasileiros que fizeram cursos de pós-graduação em países estrangeiros apoiavam a construção do território universitário, de modo que favorecesse a estrutura organizacional em processo pela reforma universitária. Por outro lado, as instâncias políticas acreditavam que estas idéias correspondiam aos seus interesses de manutenção ao poder. Tal modelo foi acatado pelo Conselho Federal de Educação e nas reitorias das universidades.

Sguissardi (2004) assinalou que a Lei 5.540/68 implementada após golpe de 1964 com a destituição do Presidente João Goulart foi uma retomada do projeto criado pelo regime anterior denominado “reformas de base” que pretendia promover uma mudança radical nas tendências modernizantes da educação não apresentando uma mudança substancial quanto ao conteúdo da Lei 5.540/68 e à anterior. Segundo o autor, o que realmente mudou foi o contexto histórico, uma vez que o populismo destronado, o capitalismo “autônomo” e a conotação nacionalista perderia seu vínculo com o desenvolvimento aspirado. Assim sendo, a “educação do ensino superior (e demais níveis) modernizada seria instrumento a mais para contribuir na consolidação do projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional” (2004, p.39).

³⁴ Modelo tradicional das Universidades européias de pesquisa, a qual o Banco Mundial considera uma estrutura com um único nível e tem demonstrado onerosa e pouco apropriada no mundo em desenvolvimento.(SGUISSARDI, 2004, p. 40).

Concomitantemente aos outros estados da federação, em Sergipe, segundo Santos (1999), o movimento repressivo subjugou quase que inteiramente a sociedade política e civil, conforme estudos referenciados pela autora do prof. Ibarê Dantas. Ela também assinalou a ação estudantil, em especial, dos estudantes do Colégio Atheneu Sergipense e os acadêmicos de alguns cursos da Universidade – Direito, Serviço Social, Letras, História, Geografia, Economia, Química e Medicina – constituíram uma base de resistência política anti-repressivo, ao passo que, destes movimentos estudantis, dar-se-iam a formação de partidos políticos, sindicatos e associações, os quais posteriormente se tornariam em instrumentos de reivindicação e oposição para revisão de medidas repressivas, assim como, estariam em combate nas campanhas a favor de mudança do regime ditatorial na década de 80 do século XX.

Associado ao clima repressivo vivenciado nas escolas e instituições universitárias, foram implementadas as Leis 5.540/68 e a 5.692/71. A primeira, como já foi dito, conservou as idéias reformistas do regime anterior à ditadura. Esta, por sua vez, conteve a aprovação de diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho³⁵. A lei 5.540/68 reestruturou a Faculdade de Educação no lugar da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O parecer CFE nº 632/69, cujo relator foi o prof. Newton Sucupira, trouxe ampla análise sobre o curso de Pedagogia e da estrutura que compunha a Faculdade de Educação. O relator discutiu a caracterização do especialista em Orientação Escolar: segundo ele, esta especialização se adequava mais ao campo da Educação do que ao campo da Psicologia como havia sido inscrita na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A segunda, a lei 5.692/71, de acordo com Grinspun (1997), complementou a lei 4024/61, regulamentando a obrigatoriedade do ensino do 1º grau. Reconfigurou o ensino primário, ginásial e secundário. Estes passariam por duas etapas: a primeira, designada de 1º grau com oito anos de duração, que integrava o antigo primário e ginásial, perfazendo o ensino fundamental; e a segunda etapa, o 2º grau, com duração de três anos, compreendia o antigo científico e a habilitação profissional.

Lei 5.540/68 determinou e ratificou o que ficou estabelecido pelo Decreto-de-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966 no art. 3º, a formação de professores em Universidades Federais, através das licenciaturas, bem como a formação superior dos especialistas destinado ao

³⁵ Relatórios, Atcon, do Eapes/MEC-Usaid e do GT da Reforma Universitária, além dos decretos nº53/66 e 252/67, constituíram o conteúdo essencial da lei nº 5. 540/68 e ajudaram a prover a segurança do novo modelo de crescimento (SGUISSARDI, 2004, p. 39).

trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação seria de nível superior àqueles profissionais destinados ao ensino de segundo grau.

Já Lei nº 5.692/71 além de fixar a formação mínima para o magistério, determinaria a formação dos especialistas da educação que deveria ser feita em curso superior de graduação, com duração plena, curta ou de pós-graduação como já havia sido prerrogativa da Lei 5.540/68. A referida lei teve seu ponto alvo na dicotomização do ensino médio profissionalizante, a priori, no momento em que o tornou obrigatório, uma vez que a conclusão do ensino do 2º Grau ocorreria concomitantemente à formação profissionalizante.

Contudo, houve discordância em relação a esta proposição, visto que se evidenciou que o trabalhador instrumental, muitas das vezes, não ingressava no ensino de 2º grau e, caso o alcançasse, rapidamente, desistiam. Chegou-se a esta conclusão, devido aos altos índices de evasão e repetência; assim sendo, após Parecer nº 7.044/82 foi revogada a obrigatoriedade, passando a ser opcional o ensino profissionalizante.

Para Grinspun (1997), a Lei 5.692/71 representou a necessidade do contexto social, econômico e político direcionado a uma formação tecnicista em virtude da conjectura implementada pelo então Governo Federal Emílio Garrastazu Medici e da política internacional propagada pelo neoliberalismo.

A análise contextual pode esclarecer a política educacional vigente, uma vez que a Educação reflete a perspectiva dos setores políticos e econômicos, como também se coloca a serviço destes como instrumento viabilizador do projeto desenvolvimentista implantado pela política governamental. Deste modo, o reflexo da política do regime altamente repressivo, como caracterizado, e a abertura de uma política externa com a inserção de organismos internacionais determinaram a política de mercado e, conseqüentemente, a política gestora das instituições nacionais como corroborado por Castro (2006):

A transnacionalização da economia, somada ao avanço tecnológico e à substituição de uma tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho provocaram a crise do modelo fordista e do Estado de Bem-Estar Social. [...] ³⁶ (CASTRO, 2006, p. 83).

³⁶ [...], considerando a heterogeneidade latino-americana, “onde se sobrepõem formas avançadas e atrasadas de organização política, social e econômica”, uma série de elementos de proteção social “indicam traços de um Estado de Bem-Estar na maioria desses países (latino-americano) [...] ações protecionistas foram desenvolvidas pelo Estado, tais como: reconhecimento de direitos sociais em suas legislações, criação de uma seguridade social pública para garantir assistência à saúde, aposentadoria, compensação por doenças, maternidade e pela perda de emprego; educação pública, programa de benefícios familiares e de habitação, entre outros. No caso brasileiro, podemos destacar a legislação trabalhista herdada da Era Vargas; a intervenção do Estado que viabilizou o processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira, e os direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988”(CASTRO apud Soares, 2006, p. 83).

A partir da política tecnicista implantada no sistema educativo, evidenciou-se uma mudança na configuração dos cursos técnico-industrial, promovidos pelas Escolas Industriais da rede federal. A partir de 1971, desativaram-se os cursos industriais de primeiro ciclo, os ginásios industriais e se transformaram em Escolas Técnicas Federais, sendo que em algumas instituições foram implantados os cursos de engenharia e, assim, tornaram-se Centro Federais de Educação Tecnológica.

Em Sergipe a Escola Técnica tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica após implementação da lei 9394/96, que ampliou tal prerrogativa para todas as instituições das Escolas Técnicas Federais, tornando-as CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica.

Em 1970, foi integrado à estrutura da Universidade Federal de Sergipe o curso de odontologia. Nesta mesma década, foram criadas em Sergipe duas instituições privadas de ensino superior: a Faculdade Tiradentes criada em 1972 e transformada em Universidade Tiradentes – UNIT – no ano de 1994 e a Faculdade Pio Décimo cujo único curso até o ano de 1997 era o de Pedagogia e após sancionamento da LDB, 9394/96, a instituição ampliou a oferta, motivada pela política educacional para o ensino superior.

A década de 80 do século XX, apontou para emergência de uma nova representação social: a abertura e a dinastia aos direitos e presos políticos, a crise econômica com o alto índice inflacionário, a inviabilidade do poder público gerir serviços e instituições de prestação de serviços. Sob este último aspecto, a educação deveria ser entendida como uma atividade não-exclusiva do Estado, para isso, o governo investiu para disseminar instituições privadas de ensino superior no país ocasionando uma transformação no contexto do ensino superior público em todos os setores, sobretudo, no referente à gestão e ao financiamento. Houve um estreitamento entre o público e o privado, surgindo um novo tipo de propriedade pública não estatal, que deveria ser financiada com os recursos públicos pela compra de serviços e pelas doações (CASTRO, 2006, p. 108).

Em composição com a conjectura sócio-político iniciou-se o Movimento Nacional que começou a traduzir os anseios de educação para além da perspectiva pedagógica. Os professores e demais profissionais da educação se constituíram em atividades político-pedagógicas. Este movimento se estabeleceu no interior das escolas e ultrapassou os seus limites para os logradouros públicos. Este movimento dos profissionais da educação refletiu também o momento político em que as categorias trabalhadoras se uniram em prol de melhorias salariais, melhores condições de trabalho, abertura política, luta pelo voto direto,

havendo a possibilidade dos brasileiros elegerem seus representantes em todos os níveis de representação política, através da campanha “diretas já”.

Diante deste contexto, em 1988, a Constituição Brasileira foi sancionada e foi encaminhado o fórum de debates para elaboração de uma nova LDB. Sendo assim, criou-se o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública a qual foi perceptível a união de muitas associações em defesa do ensino público de qualidade. Em 1990 foi criada a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que substituiu a Comissão Federal da Educação. Em 1992, a ANFOPE propagou a idéia de escola única para formação de professores, elegendo a Faculdade de Educação, ou similar, como o local por “excelência” para qualificar os profissionais da educação (GRINSPUN, 1997, p. 41).

A Lei 9.394/96 ou Lei Darcy Ribeiro, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e especificamente, o artigo 62 remete à formação do professor da educação básica em nível superior nos cursos de Licenciatura e/ou de graduação plena. Estes cursos, conforme a referida Lei, seriam exclusivamente oferecidos em “Institutos ou universidades” na modalidade “Normal Superior” Pedagogia e Licenciatura. Posteriormente, esse artigo foi alterado pelo decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, retirando o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”, de modo que o Curso Normal Superior seria uma alternativa preferencial, assim os cursos de Pedagogia continuaria formando os professores.

Mediante a alteração do artigo 62, questionou-se sobre a instituição de formação superior, uma vez que não ficou esclarecido qual seria o “Curso Normal Superior” e que “Institutos” seriam estes, se bem que a crise econômica evidenciada também na educação suscitaram medidas políticas que pudessem tornar o ensino superior mais acessível, mais flexível e mais adaptado às prerrogativas do Mercado. Para tal, a LDB n.º 9.394/96 “propõe a expansão quantitativa e uma grande diversidade de instituições e cursos. Estas diretrizes procuram atender as orientações dos organismos internacionais³⁷, que questionam o modelo adotado nos países ocidentais (modelo humboldtidiano), por ser de longa duração e, portanto, bastante dispendioso.” (CASTRO, 2006, p. 109).

Com a ampliação de uma rede de Instituições de Ensino Superior para atender à demanda populacional que, após concluir o ensino médio, aspirava à inserção ao curso superior, o mercado demandaria, então a oferta de profissionais e professores.

A partir da concepção de flexibilidade e acessibilidade fazia-se necessária a implementação de ações governamentais que viabilizassem a abertura de cursos e a ampliação

³⁷ A expedição de um relatório feito pela UNESCO e pelo Banco Mundial para diagnosticar as causas da crise do Estado brasileiro.

de instituições de ensino superior. Vale ressaltar o Decreto nº 2.306/1997 que regulamentou as atribuições das Instituições do Ensino Superior (IES) e as classificou em cinco tipos: universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Posteriormente, o Decreto nº 2.306/1997 foi substituído pelo Decreto nº 3.860/2001, Este último redistribuiu as IES's em apenas três grupos: as universidades e os centros universitários, representativos dos dois primeiros grupos; as faculdades integradas, as faculdades, os institutos e as escolas superiores, integrantes do terceiro grupo.

Como já foi dito, estas medidas seguiram as orientações dos organismos internacionais – UNESCO e Banco Mundial que encontravam receptividade na política interna os quais constatarem o alto investimento do ensino superior empreendido no Brasil, para o Estado, em proporção ao baixo retorno à sociedade e à necessidade do mercado neoliberal; também apontaram a necessidade de um maior investimento na educação básica.

Conforme se pode perceber, o Estado voltaria sua atenção para a educação básica na expansão de estruturas físicas e viabilizaria o acesso populacional a este nível de ensino passando a gestão institucional do ensino superior para a iniciativa privada. Em paralelo, criou-se uma estratégia governamental para ampliar o ensino superior e, por conseguinte, o atendimento do contingente populacional que concluiria o ensino médio e aspiraria o ensino superior. Assim sendo, houve uma série de oportunidades para formação e educação: as habilitações tradicionais, os cursos breves, os estudos de meio-período, os horários flexíveis, os cursos em módulo à distância. Vale ressaltar que as universidades clássicas que integraram o ensino, a pesquisa e a extensão não foram priorizadas neste novo modelo de política neoliberal.

Além do estímulo à flexibilização, a lei verteu-se para o mecanismo de avaliação com o intuito do Estado manter o controle do ensino:sendo assim, a descentralização não inibiu a centralidade da “organização da educação Nacional”, de modo que havia, em todos os níveis de ensino, uma avaliação do rendimento escolar em colaboração ao sistema educativo para que se definisse a melhoria da qualidade do ensino.

A avaliação, segundo Sguissardi (2006), passou pelo processo de seleção de critérios conforme o grupo estabelecido em que estava integrada a instituição, não assegurou a qualidade, pois havia um critério avaliativo para a universidade que prescindia a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo distinto para as demais instituições de ensino superior com fim profissionalizante; o processo de avaliação perpassava o de produção científica premiando, com uma gratificação, aquele pesquisador que atingiu o limite consignado, dispositivo avaliativo com o fim de estimular a competição: destituía

também o princípio de autonomia sobre o de heteronomia, com isso, o princípio de autonomia, de gestão democrática e de gestão financeira estavam arraigados na escrita da lei.

Neste processo de regulamentação versava, concomitantemente, a reforma curricular para a formação dos professores; o governo avançava na reformulação com a aprovação do CNE nº 009/20 de 18 de fevereiro de 2002, em que afirmava ter sido subsidiada por uma equipe acadêmico-científica, muito embora, não levasse em consideração as contribuições de várias entidades como: a ANFOPE – Associação Nacional de Profissionais em Educação; a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; a ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação e a ANDES-SN – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional, através de documentos entregues em audiência pública.

Em consonância com a Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, que traduziu uma nova política educacional e um redimensionamento do ensino superior do país com a inserção de Instituições de Ensino Superior e a ampliação de cursos em instituições já existentes, sobretudo, em instituições privadas, foram implantados em todo o país os CEFETs que aproveitariam a estrutura física e humana da Escola Técnica. Em Sergipe, o CEFET conta com os cursos superiores de Turismo e Licenciatura de Matemática. Destarte, o projeto expansionista de abertura de instituições de ensino superior concorreu para implantar a Faculdade São Luís, a Faculdade de Administração e Negócio - FANESE, Faculdade de Sergipe - FASE, Faculdade Amadeus - FAMA, Faculdade Atlântico, Faculdade de Ciências Educacionais - FACE e a Faculdade José Augusto Vieira - FJAV.

Há de se pensar, contudo, que não basta somente obter um diploma ou até mesmo o título de professor sem que este não seja revestido do capital cultural necessário para atuação profissional em que se entenda a habilitação profissional. Para isso, a qualidade de um curso em conjunto aos objetivos alcançados pela instituição, conjuntamente à formação dos professores formadores em composição à grade curricular são condições imprescindíveis para mudança do quadro em que se apresenta a crise educacional.

Segundo dados do INEP (2004) as universidades e instituições de ensino superior³⁸ devolveram à sociedade no ano de 2004 em Sergipe 3.785 jovens profissionais³⁹ se colocando à disposição do mercado de trabalho. Este número aponta para um desequilíbrio,

³⁸ Segundo Nascimento (2006), a Universidade Federal de Sergipe liderava com o maior número de concluintes em ensino superior, porém em 2004 registra-se uma queda diante da Universidade Tiradentes, num percentual de 48,635 para 30,03% para segunda colocada.

³⁹ Se tomar os anos anteriores, percebe-se números ascendentes ano a ano de recém formados com curso superior, por exemplo, 2000 - 1.909, 2001 - 2.579, 2002 - 3.481, 2003 - 3.238.

uma vez que os dados apontam para 267.686 jovens aptos para cursar o nível superior sendo que somente são disponibilizadas 31.032 matrículas. Do total de matrículas, foram distribuídas em Sergipe, no ano de 2004, na Universidade Federal 11.175; na Universidade Particular 13.260 e Faculdades de Ensino Superior 6.597 matrículas. Até o ano de 2004, a Universidade Federal oferecia o maior número de matrículas.

Quanto ao aspecto da diversidade dos cursos oferecidos no Brasil, em 2004, a demanda populacional se concentrou em mais da metade das ofertas para seis cursos: Administração (14,9%), Direito (12,8), Pedagogia (9,3%), Engenharia (5,9%), Comunicação (4,6%). A partir deste ponto de vista, pode ser evidenciado que a Pedagogia está entre os três mais procurados. E ainda, a partir destes dados pode se relacionar ao aspecto vocacional daquele contingente populacional que ingressa em curso de ensino superior.

No último concurso promovido pela Secretaria do Município da Educação, em 2001, segundo dados do setor de recursos humanos da Prefeitura Municipal de Aracaju, foram nomeados 767 professores, os quais se integraram aos remanescentes perfazendo um total de 1598 professores efetivos no período de 2002 a 2006.

O quadro abaixo apresenta a configuração da formação docente no Brasil, no Nordeste e em Sergipe com o fim de demonstrar quais instituições, pública ou privada, ainda demandam maior número de profissionais para este nível de ensino.

TABELA I – Funções Docentes no Brasil, no Nordeste e em Sergipe.

FUNÇÕES DOCENTES									
	BRASIL			NORDESTE			SERGIPE		
	Total	pública	privada	Total	pública	privada	Total	pública	privada
Universidades	167.969	92.226	75.743	29.890	24.862	4.620	1.357	754	583
Centros Universitários	34.033	526	33.567	1.456	-	1.456	-	-	-
Faculdades Integradas	14.227	604	13.543	1.741	-	1.741	-	-	-
Faculdades, Escolas e Institutos	80.396	5.627	74.769	19.436	-	1.144	497	-	497
Total	305.960			53.636			1864		

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2005.

É possível verificar, que as universidades públicas demandam um maior número de funções docentes em detrimento das universidades particulares; pode se constatar ainda, a

concentração na região Nordeste de um maior número de funções docentes públicas em conformidade com o maior número de Instituições de Ensino Superior públicas e, por conseguinte, está relacionado a maior oferta de cursos. Sob este ponto de vista, pode-se observar que as Faculdades, Escolas e Institutos ocupam o segundo lugar das funções docentes, este dado tem relação ao artigo 62 da Lei 9394/96 que destina a formação em Pedagogia e Licenciaturas “preferencialmente” para estas instituições de ensino superior.

Além dos concursos, outro meio legal de acesso do profissional da educação na rede pública está inserido em listas de contrato provisório, profissionais habilitados ao desempenho da função de professor por anuência governamental para preenchimento de vagas em redes públicas de ensino, uma vez que a equipe efetivada no quadro de professores não corresponde à demanda social e à secretaria sublocadora. Para tal, estes profissionais do ensino se submetem a exercer a prática pedagógica durante um ano, podendo ser renovado por mais um ano, segundo Lei nº 051/2001. Este fato é perceptível em redes públicas, seja Federal, Estadual e Municipal. A ausência de concursos públicos traz consequências profundas ao processo educativo pela impossibilidade de se construir um projeto contínuo que não atenda somente às expectativas temporárias, mas também que se tenha em vista um processo de formação amplo e continuado.

Na rede pública estadual, segundo dados de Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, há 17.251 professores. Destes, 3.182 professores ingressaram no último concurso público realizado no ano de 2003 para atuarem em todo estado de Sergipe.⁴⁰ Não foi divulgado o quantitativo de professores contratados, mas sabe-se da existência desta modalidade de contemplação de professores no exercício da profissão na rede estadual de ensino.

No ensino superior em Sergipe, segundo dados do INEP, estima-se que no ano de 2004, as universidades e instituições de ensino superior privado e público contavam com 1.620 formadores docentes para atender à demanda discente. Vale assinalar, segundo Nascimento (2006), que este número cresceu uma média de 200 formadores docentes de ensino superior no período correspondente de 2000 a 2004.

A LDB, através do artigo 87, instituiu a Década da Educação, considerando-se publicação da referida Lei, traçando metas para, até 2006, todos os profissionais da

⁴⁰ Os dados citados datam de 11 de dezembro de 2007. Há no estado uma divisão em Departamentos Regionais, segundo localidade territorial dos município do estado, as DR s, as inscrições dos candidatos no último concurso correspondem a necessidade de cada uma das DR e a escolha do proponente, segundo o critério de melhor acessibilidade.

educação⁴¹ - docentes, equipe pedagógica, gestores de escolas - obtiveram formação de nível superior. A partir desta prerrogativa houve um movimento de instituições públicas e privadas, assim como programas⁴² de formação criados na Universidade com a finalidade de formar os professores do interior do Estado que já exerciam o magistério, mas que não estavam enquadrados nas imposições da Lei.

A partir do movimento para formar e habilitar os profissionais da Educação, mais especificamente, os docentes, pode-se constatar um índice variável entre os anos de 2001 e 2005. A escolha destes dois marcos deveu-se à compreensão dos primeiros resultados decorrentes à prescrição da lei e o ano que antecede ao limite impresso pela regulamentação, podendo-se perceber que a qualificação do profissional docente foi determinantemente perseguida pela população e pelas instituições de ensino superior.

TABELA II: Funções docentes da Educação Básica e nível de formação – Brasil 2001

Funções docentes	Pré-escolar	Alfabetização	Fundamental	médio	especial	Jovens e adultos
Nível Fundamental*	12.828	4.315	37.197	244	397	3.526
Nível Médio	169.633	30.794	737.277	49.682	21.394	53.739
Nível Superior	61.385	4.021	792.850	398.594	20.694	101.632
Total**	248.632	41.045	1.553.181	448.569	42.641	152.302

* Formação no nível fundamental completo e incompleto.

** estão inseridas nestes números a zona rural e urbana

Fonte: MEC/Inep.

TABELA III: Funções docentes da Educação básica e nível de formação – Nordeste 2001

Funções docentes	Pré-escolar	alfabetização	Fundamental	médio	especial	Jovens e adultos
Nível Fundamental	8.461	2.908	22.887	20	115	2.286
Nível Médio	60.817	20.258	316.639	20.414	3.138	25.696
Nível Superior	5.754	1.966	143.832	79.137	2.175	16.591
Total**	78.425	26.558	484.289	99.588	5.459	43.596

⁴¹ Entende-se por profissionais àqueles diretamente ligados a formação do aluno – equipe pedagógica, direção, professores, enquanto que a equipe auxiliar para o desempenho escolar são considerados neste estudo como trabalhadores da educação.

⁴² O PQD – Programa de Qualificação Docente e UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú.

* Formação no nível fundamental completo e incompleto.

** estão inseridas nestes números a zona rural e urbana

Fonte: MEC/Inep.

TABELA IV: Funções docentes e nível de formação – Sergipe 2001

Funções docentes	Pré-escolar	alfabetização	Fundamental	Médio/Profissionalizante	especial	Jovens e adultos**
Nível Fundamental*	1.181	111	2.306	115	14	97
Nível Médio	3.876	408	15.450	1.412	97	1.004
Nível Superior	350	19	5.440	3.598	85	701
Total***	5.407	538	23.196	5.225	196	1.802

* Formação no nível fundamental completo e incompleto.

**referentes à alfabetização, fundamental e médio.

***respectivos à zona rural e urbana.

Fonte: MEC/Inep.

Os quadros III, IV e V apresentam dados referentes à formação dos professores que atuaram na educação básica no Brasil, no Nordeste e em Sergipe no ano de 2001. Através dos números apresentados, pode-se perceber que há um contingente expressivo que aponta o primeiro lugar para professores com formação no curso Médio, seguidos de professores com formação no curso Fundamental, e em último lugar no curso Superior. Percebe-se, também, que os professores do nível pré-escolar e do ensino fundamental são majoritariamente formados no curso Médio, enquanto que professores do nível Médio, de turmas especiais e dos Cursos para Jovens e Adultos obtêm uma maior formação profissional, através do curso superior. Como já foi dito anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96, determinou a formação em ensino superior para aqueles profissionais já atuantes no magistério até 2006. A expectativa, portanto, é que estes professores busquem a formação intelectual, atendendo as prerrogativas da Lei.

TABELA V: Funções docentes da Educação Básica e nível de formação – Brasil 2005

Funções docentes	Pré-escolar	alfabetização	Fundamental	médio	especial	Jovens e adultos
Nível Fundamental*	7.397	4.315	10.106	12	397	2.129
Nível Médio	178.187	30.794	562.072	22.200	21.394	67.858
Nível Superior	123.760	4.021	1.097.436	486.211	20.694	101.632
Total**	309.344	41.045	1.670.384	508.423	42.641	249.853

* Formação no nível fundamental completo e incompleto.

** estão inseridas nestes números a zona rural e urbana.

Fonte: MEC/Inep.

TABELA VI: Funções docentes da Educação Básica e nível de formação – Nordeste 2005.

Funções docentes	Pré-escolar	alfabetização	Fundamental	médio	especial	Jovens e adultos
Nível Fundamental	2.454	2.908	5.458	3	55	307
Nível Médio	51.226	30.258	259.214	9.726	3.111	23.455
Nível Superior	17.311	1.968	237.568	105.316	3.874	51.667
Total	78.425	26.558	502.240	120.159	7.040	85.843

* Formação no nível fundamental completo e incompleto.

** estão inseridas nestes números a zona rural e urbana

Fonte: MEC/Inep.

TABELA VII: Funções docentes e nível de formação – Sergipe 2005.

Funções docentes	Pré-escolar	Fundamental	Médio	Ed. Profissional	especial	Jovens e adultos**
Nível Fundamental*	144	103	-	-	9	31
Nível Médio	2.683	6.711	155	-	92	1.050
Nível Superior	1.468	12.321	4.175	251	171	2.316
Total***	4.295	19.135	4.330	262	272	3.397

*Formação no nível fundamental completo e incompleto.

** Referentes à alfabetização, fundamental e médio

*** Resultados da zona rural e da zona urbana

Fonte: MEC/Inep.

A partir dos quadros VI, VII e VIII pode-se realizar uma análise comparativa entre o período de 2001 e 2005 em que se constatou uma inversão do quadro de formação docente da Educação Básica no território nacional. Os dados quantitativos apontaram para os professores com formação em curso superior, em primeiro lugar, seguidos do curso médio e do fundamental. Entretanto, os professores dos níveis pré-escolar e fundamental ainda apresentaram uma formação em curso médio, conforme quadros VI e VII referentes ao Brasil e ao Nordeste - 2005.

Em Sergipe, o quadro apresentou uma mudança expressiva, uma vez que os professores com curso superior corresponderam à maioria em todos os níveis de escolaridade da Educação Básica, bem como percebeu-se um número reduzido de professores com formação fundamental atuando no nível Médio e Profissionalizante. Conclui-se que os professores sergipanos foram receptivos à lei, de modo, que ascendentemente buscaram a formação no curso superior.

Em Sergipe, não houve um investimento governamental para criação do ensino público superior estadual e/ou municipal; somente a instituição federal de ensino superior – UFS – ficou com a incumbência de formadora do ensino público superior do Estado de Sergipe. Este aspecto, segundo Nascimento (2006), seria uma característica única do Estado de Sergipe, uma vez que os demais estados da região Nordeste teriam, além da instituição federal, instituições públicas municipal e/ou estadual de ensino superior.

Em contrapartida, desde 1990, se constatou a iniciativa administrativa estadual de disseminar o ensino médio em todos os municípios do Estado de Sergipe, uma vez que a conclusão do nível fundamental demandava a continuidade do processo ascendente de instrução da população. Não obstante, a partir da política pública empreendida pelo governo estadual, percebeu-se que ainda em 1994 somente 34 municípios dos 75 do estado de Sergipe possuíam o ensino médio. Este quadro sofreu mudanças significativas, pois, em 1998, todos os municípios sergipanos já possuíam escolas desse nível de ensino em funcionamento.

A importância de se realizar estudos regionais que ressalte a fala do professor com suas expectativas, sonhos, projetos; apesar de se trazer temas discutidos nacionalmente e/ou internacionalmente como pode ser constatado em diversos estudos sobre trajetórias de professores enviesado pelo olhar do pesquisador na aquisição das informações da fonte e o modo de elaboração subjetiva de dissolução das questões assinalam traços específicos de cada cultura. É o conjunto destas especificidades e dessas generalizações que privilegiam a construção de uma identidade, a nossa identidade nacional.

1.4 Apresentação dos Professores: Perfis dos professores pesquisados

Professor 1 - Professor graduado em História.

Nasceu em 12 de novembro de 1968 na cidade de Itabaiana, região agreste do Estado. Seu pai era funcionário público do antigo DNER, atual DNIT; e sua mãe, dona de casa. Tiveram oito filhos, ele seria o quarto na ordem de nascimento.

Fez o primário na Escola de 1º Grau Isabel Esteves de Freitas; ingressou no Colégio Murilo Braga para fazer o ginásio e permaneceu até o 2º colegial. A não conclusão do Curso Colegial no Colégio Murilo Braga deveu-se a discordâncias com a prática de um professor de Química, que não dialogava com os alunos se remetendo a outras exigências curriculares. Aqueles alunos que tinham o projeto de fazer vestibular na área das Ciências Humanas sentiam-se prejudicados, pois não encontravam tempo suficiente para dedicar-se às disciplinas da área de humanas.

Sendo assim, saiu do Colégio Murilo Braga e foi estudar em Aracaju no Colégio Unificado. Nesta instituição concluiu o Colegial e se preparou no curso pré-vestibular deste mesmo Colégio para prestar o exame de seleção no ano de 1987. Passou para o 1º semestre e neste mesmo ano iniciou as suas atividades acadêmicas na Universidade Federal de Sergipe.

Ainda neste período, morava com a família e trabalhava em uma lanchonete em Itabaiana. A rotina de idas e vindas permaneceu por um período de dois anos. Após este período, o jovem tomou a decisão de residir em Aracaju, contava apenas com as economias guardadas e a esperança de encontrar logo um emprego que o ajudasse a manter as necessidades acadêmicas.

Um colega de Faculdade, sabedor da sua situação econômica, informa-o que o Instituto Dom Fernando Gomes, no Siqueira Campos, estaria precisando de um professor em História e o indicou para a Diretora. A sua admissão foi rápida e no dia seguinte ele começou a ensinar nesta Instituição.

Um ano após, foi indicado por um outro colega para lecionar no Colégio Salesiano e, nestas duas Instituições o Instituto Dom Fernando Gomes e o Colégio Salesiano ele exerce o magistério concomitantemente à formação acadêmica.

Concluiu o curso superior no segundo semestre de 1991, tornando-se professor graduado em História. Logo que se formou, inscreveu-se no concurso da Escola Técnica Federal, ficando em 2º lugar na lista de classificação. Prestou também um concurso no Colégio de Aplicação e conseguiu classificar-se em 1º lugar.

A convocação do Colégio de Aplicação para assumir a disciplina de História da Educação Básica foi rápida e, por exigência de carga horária exclusiva deixou as instituições privadas de ensino e dedicou-se apenas ao exercício do magistério no Colégio de Aplicação, atual CODAP, onde já completou 18 anos de atuação docente nesta instituição.

No CODAP conheceu uma jovem estudante nascida em Brasília que chegara a Aracaju via transferência familiar. Aproximaram-se, casaram-se, tiveram um filho. Ela já era mãe de um outro filho, fruto de relacionamento anterior, tal filho era considerado pelo Professor 1 também como seu filho. No entanto, por questões inerentes aos relacionamentos conjugais, separaram-se, e ele voltou a morar em Itabaiana num período de um ano, seguindo a rotina de viagens, agora não mais para estudar em Aracaju, mas para trabalhar nesta cidade.

Em 2001, inscreveu-se em uma disciplina como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS; pretendia realizar a seleção para o Mestrado em Educação no citado Núcleo, mas, por diversos motivos de ordem pessoal e profissional, afastou-se desta aspiração. Neste mesmo período fez parte do projeto de alfabetização para idosos sediado pela Universidade Federal de Sergipe, ocupando a função de coordenador.

Ao fornecer os depoimentos, o Professor 1 encontrava-se como coordenador do curso preparatório para vestibular do CODAP, dedicando-se totalmente às suas atividades pedagógicas.

Professor 2 - Professor Licenciado em Matemática

Nasceu na cidade de São Cristóvão em 01 de agosto de 1952. Mudou-se para Aracaju em 1959; ano que ingressou no antigo Ginásio Simeão Sobral, onde realizou o seu estudo primário. Após exame de admissão, estudou na Escola Industrial de Aracaju, atual CEFET, onde concluiu o Curso Técnico em Edificações e o ensino médio. Fez vestibular para Matemática em 1973, classificado no processo seletivo para o 1º semestre deste mesmo ano; paralelamente aos estudos da licenciatura, começou a ensinar em colégios de Aracaju, em instituições privadas e na Barra dos Coqueiros pelo sistema de ensino CNEC para ensinar a disciplina de Inglês. Como ele já havia feito um curso intensivo de conhecimentos da língua estrangeira e, como não tinha outra opção, aceitou ensinar Inglês.

Concluiu o curso em 1977. Neste mesmo ano, participou de dois concursos: o primeiro foi para ocupar uma função bancária na Caixa Econômica Federal; o segundo como programador na Universidade Federal de Sergipe. Nestes dois concursos, alcançou as

primeiras colocações. Foi convocado, primeiramente, para exercer a função de programador e logo depois, pela Caixa Econômica Federal. Esta o obrigou a optar entre os dois cargos, fazendo a sua escolha pelo banco onde permaneceu por 19 anos. Em 1978, casou e deste casamento nasceram dois filhos.

Passou um período exercendo a atividade bancária e a docência em Matemática em algumas instituições particulares em Aracaju. Entre elas, a Faculdade Tiradentes e o Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Após um período de conciliação da função bancária com o magistério, abandonou este e se dedicou exclusivamente a àquela. Após este período, aderiu ao processo nacional de demissão voluntária, afastando-se da função bancária para se tornar Gerente de um Hospital, permanecendo nesta atividade durante quatro anos. Paralelamente ao gerenciamento do hospital, fez o concurso para a Secretaria Estadual de Educação, em 1997, passou e retomou as atividades do magistério compondo a equipe de professores da Escola Estadual Juscelino Kubitschek e do Ateneu Sergipense. Ao se afastar da gerência do Hospital, fez o concurso para Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2001, passou e começou a ensinar no Colégio Presidente Vargas. Foi convidado para reassumir a atividade docente na Faculdade Tiradentes, atual UNIT, onde está ensinando nas cidades de Estância e Propriá.

Ao ceder os depoimentos, o professor encontrava-se afastado da rede municipal de ensino, através do recurso de licença sem remuneração, para poder se preparar para participar do processo seletivo do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe no ano de 2008.

Professor 3 - Professor Graduado em Direito e Licenciado em História.

Nasceu em 20 de fevereiro de 1955, na cidade de Aracaju, último filho de um total de seis filhos. Sua mãe era professora da Escola Normal e do antigo Colégio Jackson de Figueiredo, quando ainda era instituição privada; e o seu pai, bancário da rede privada.

Fez o primário no Colégio Alfredo Montes; o curso ginásial no Colégio Jackson de Figueiredo e o colegial no Ateneu Sergipense. Concluiu o colegial com 18 anos e prestou vestibular para Direito concorrendo, naquela época, com 14 alunos para 1 vaga. Passou no concurso vestibular e ingressou na Faculdade de Direito.

Na verdade, gostaria de ter prestado vestibular para o curso de Jornalismo, em Salvador; por conseguinte, como não havia este curso em Aracaju e faltavam recursos

financeiros à família, prestou vestibular para Direito, passou e ingressou na Faculdade de Direito em 1973 quando a Instituição ainda funcionava na Av. Ivo do Prado.

Diplomou-se, mas não exerceu a advocacia, pois, segundo ele, já na formação, percebeu que não se adaptaria às exigências comportamentais da profissão e a urgência do casamento com a chegada do seu primeiro filho concorreram para migração na profissão de professor, uma vez que a advocacia de imediato não lhe dava condição para prover uma família

Em 1977, terminou o curso superior. Neste mesmo período casou-se. Este fato o impulsionou a deixar seu *currículum vitae* na antiga Escola Técnica Federal, o qual foi logo convidado para ensinar História e Organização Social e Política do Brasil - OSPB.

Segundo o relato, a inserção para o quadro de professores naquela instituição não se fazia pela via do concurso público, mas, através do conhecimento social que o indivíduo detinha. Conforme o relato do Professor 3, o tio da 1ª esposa o apadrinhou, viabilizando a sua inserção no quadro dos professores da dita instituição. Ao ser nomeado foi-lhe oferecida a disciplina de OSPB para ele ensinar. Estes dois últimos fatos, ensinar a disciplina OSPB, que era uma disciplina que respondia às intenções do regime ditatorial, assim como, não ter se submetido a um concurso, criou-lhe constrangimentos por muito tempo, no entanto, por questões circunstanciais, exerceu a atividade docente mesmo diante de um conflito ideológico.

Porém, mediante as imposições da realidade e o conflito subjetivo, encontrou uma conciliação entre as idéias pessoais e a conjectura social e, deste modo, procurou ministrar a disciplina através de um referencial teórico inovador, e, concomitantemente, tornou-se um professor atento às responsabilidades das suas funções para que a sua história de vida não reforçasse a concepção de ingerência administrativa dos políticos.

Compelido pela instituição e pela família sentiu-se motivado a fazer outro vestibular, neste momento, para a Licenciatura em História, pois ele já era professor da Escola Técnica Federal.

Prestou, então, vestibular em 1986 e se graduou em um período de dois anos em História, uma vez que já tinha sido contemplado com algumas disciplinas básicas e optativas do curso de Direito, como também, neste período de espera para o concurso vestibular, já havia antecipado algumas disciplinas através do processo de disciplinas especiais. Neste mesmo período, passou por um processo de concurso interno na Escola Técnica para regularizar a situação profissional com a legislação em vigência.

Do primeiro casamento, com uma professora, teve três filhos; casou-se pela segunda vez, com uma outra professora e teve outros três filhos.

Este professor revelou um projeto não-realizado, uma frustração que traz consigo desde a sua juventude – o sonho de se tornar escritor e jornalista, como o tio paterno. Quando ainda cursava o ginásio, no Colégio Jackson de Figueiredo, participou de um concurso de redação, alcançando o 1º lugar; desde este momento, evidenciou-se concretamente o gosto pela escrita. Este sonho já o motivou a participar de concursos de contos promovidos pelas Universidades Federais, ficando em segundo lugar das duas vezes que participou pela UFS – Antologias Nacionais – a colocação lhe oportunizou a publicação de contos no Caderno do Estudante quando era graduando do curso de História. Fez, também, alguns artigos que foram publicados em jornais.

No período das entrevistas, ele comentou sobre um artigo em fase de criação acerca das dunas de Sergipe e que, de certo modo, a vida cotidiana o impedia, mais uma vez, de dedicar-se a criação literária, atualmente, devido as exigências normais de um pai de seis filhos, esposo e professor do CEFET.

Ele foi por um bom período empresário de estabelecimentos de entretenimento noturno e no ramo de alimentação, restaurante *self-service*, lanchonete e, por último, banca de revista. Nos primeiros momentos, os investimentos tiveram retorno financeiro, mas, por fatores externos, os empreendimentos tiveram que ser desfeitos.

Atualmente, é professor de curso superior dentro da estrutura do CEFET que, segundo ele, parece-lhe ser uma instituição sem identidade. Professor com dedicação exclusiva, ministra a disciplina de Direito Ambiental no curso de Ecoturismo e no curso de Saneamento Ambiental; História da Educação no curso de Licenciatura em Matemática; História, no PRO-EJA, enfim, um total de cinco disciplinas em núcleos diferentes.

O professor afirmou que a promoção à dedicação exclusiva incentivou para que ele exercesse o magistério com mais afinco, pois lhe possibilitou uma melhor estabilidade econômica, uma vez que, até o ano de 1992, era necessária a conciliação com outros empreendimentos para assegurar a sobrevivência dele e da sua família.

Em final de 2001 para início de 2002, submeteu-se ao processo de seleção ao Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe, conseguindo adentrar neste curso, concluindo-o em 2004.

Ao ser entrevistado, estava aguardando a sua aposentadoria, já que só lhe faltavam, naquele momento, cumprir mais três anos de prática docente no CEFET, mas, revelou ter

planos em permanecer ensinando em uma outra instituição de ensino ou se dedicar completamente à Literatura que, segundo ele, é o seu grande projeto de vida.

Professor 4 - Professor graduado em Teologia e Psicologia.

Nasceu em 11 de dezembro de 1945, em Araxãs, próximo à Vila Emília, atual cidade de Emília, entre Presidente Bernardes e Conde Epitácio, lateral do Mato Grosso. Filho de bóias-fria dependia da estação do ano e da colheita da época para fixar moradia em alguma propriedade rural daquela região. Esta mudança implicava, também, mudança de patrão.

O corte do trigo, a colheita do amendoim, a retirada do algodão, os cuidados com os animais eram as atividades dos seus pais e, por sucessão, a atividade dos filhos.

Ingressou na Escola primária aos 11 anos por insistência de seu padrinho e dos reiterados pedidos ao pai de permitir que seu afilhado ingressasse na vida estudantil. Mesmo assim, só era possível a sua matrícula nos meses de maio ou junho após a colheita de algodão ou do corte de trigo e do amendoim. Este fato trazia muitos constrangimentos, pois os professores mostravam-se insatisfeitos com a situação, uma vez que a turma já se encontrava em um determinado estágio de desenvolvimento e a presença daquele aluno requeria atenção especial.

Mas, mesmo diante das dificuldades e das contingências, concluiu o primário. Porém, não deu continuidade ao Ginásio, uma vez que somente havia uma instituição privada que oferecia o curso ginásial administrado por padres alemães.

Mediante a extrema privação econômica que envolvia àquela família, restava, somente, contentar-se em seguir a profissão do pai, bóia-fria. O pai não refutou em especializar seu filho nas técnicas da atividade agrícola. Se não podia lhe oferecer meios para estudar, deu-lhe instrumentos para sobreviver: uma foice e para não ficar muito descontente, presenteou-lhe com uma bicicleta velha.

Não se sabe bem, mas a notícia foi passada de “boca em boca” chegou aos ouvidos do pastor da igreja protestante a notícia de que aquele jovem filho de Sr. Antônio e de D. Irene não teria dado continuidade aos estudos por falta de provisão econômica.

O pastor, movido pelo espírito de solidariedade, visitou a família e acendeu uma chama de esperança se comprometendo a ajudá-lo na continuidade dos estudos. Mas, ele teria que estudar e passar no curso de admissão ginásial. Estas seriam as prerrogativas para obtenção da bolsa de estudos.

Passou-se um ano, depois outro, e nada do pastor retornar; até que, certa tarde, um companheiro, na colheita de amendoim, deu a notícia de que o pastor iria embora. Era o fim! Aquela tênue chama de esperança se apagou.

Era verdade, o pastor teria acabado a missão naquela região e teria sido nomeado para uma outra; porém, antes da sua partida, ele o convidou a ir à igreja, pois queria conversar com aquele jovem. Chegando à igreja, o pastor entregou uma bolsa que lhe dava direitos para estudar no Instituto Piracicabano, atualmente, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP; no entanto, para que se concretizasse, seria necessário que ele tivesse em mãos o certificado de exame de admissão ao Ginásio.

O jovem pediu emprestado a um ex-colega do primário, o livro de preparação ao exame de admissão e estudou todas as matérias que compunha a grade curricular. O pai, por sua vez, pediu a um dos padres, Pe. Roberto, para que ele fizesse as provas e concedesse a seu filho o certificado de admissão ginásial. Enfim, ele fez as provas, passou, e viajou para a cidade de Piracicaba em 28 de fevereiro de 1964. Lá permaneceu durante seis anos fez três anos do curso ginásial e dois do colegial; o último ano, concluiu em uma cidade vizinha.

Terminado o curso médio, final de 1970 e início de 1971, foi para São Paulo e se submeteu ao vestibular no Instituto Metodista de Ensino Superior, atualmente, Universidade Metodista de São Paulo para o curso de Teologia, passou no vestibular e iniciou a sua formação superior.

Um ano após o ingresso ao curso de Teologia, a Universidade abriu o curso de Psicologia, fez vestibular, passou e fez conjuntamente o curso de Teologia e Psicologia. Pela manhã, fazia o curso de Teologia; e à tarde, o curso de Psicologia e à noite, trabalhava na Biblioteca da Universidade, local estratégico onde ele poderia conciliar o estudo e o trabalho.

Paralelamente, e como já era recorrente em Piracicaba, ele ministrou aulas particulares de Matemática para as pessoas das proximidades. Foi através desta prática docente informal que ele conseguiu manter os estudos e ajudar a família que deixara na zona rural. Posteriormente, somou mais uma atividade às anteriores, além de trabalhar na Biblioteca da Universidade em outro período, foi revisor dos periódicos da igreja, as revistas da Escola Dominical. Com estas duas atividades, a de revisor e a de professor de Matemática, financeiramente a situação melhorou, então, ele comprou uma casa na vila e a família passou a residir na vila.

Ficou muito doente pela carga intensa de trabalho, recuperou-se e retornou às atividades, a doença não prejudicou o andamento normal para conclusão dos cursos. Ele já estava no fim do curso de Teologia e já havia cursado a metade do curso de Psicologia.

Ao final do curso de Teologia começaram as atividades institucionais da Igreja Metodista em algumas missões, das quais ele era delegado, viajava para regiões próximas a São Paulo para realizar atividades pastorais que lhe designavam. Foi, também, enviado para missão na Igreja Metodista Jardim Aeroporto, auxiliando um outro pastor, mais experiente e com maior tempo de formado. Permaneceu nesta igreja até concluir o curso de Psicologia. Neste local ocorreram episódios considerados “bons”, como o seu 1º casamento, e “desagradáveis” como alguns conflitos gerados pela contraposição às idéias institucionais da Igreja, conflitos entre os dogmas de fé e a sua subjetividade.

Concluído o curso de Psicologia, foi enviado para missão no Nordeste e escolheu a cidade de Aracaju para sua atividade pastoral, trazendo consigo os seus pais, irmãos e esposa. Neste intervalo, desfez-se o seu primeiro casamento e, após um período, casou-se pela segunda vez com quem teve três filhos. Mais tarde, o segundo casamento fracassou e, posteriormente, casou-se pela terceira vez com quem atualmente permanece casado e que teve dois filhos. Os sucessivos casamentos ocasionaram mal-estar na comunidade que assistia como pastor, assim como na instituição religiosa de que ele fazia parte.

Sua permanência, evidentemente, seria de, no máximo, quatro a cinco anos, período pré-estabelecido para sua renomeação. Chegado este momento, ele se negou a retornar a sua região de origem, indo, novamente, de encontro com as normas da Instituição. Permaneceu em Aracaju, tiraram-lhe as atividades pastorais que haviam lhe oferecido reconhecimento social e político, sendo expulso da instituição e da posição de pastor da Igreja Metodista do Siqueira Campos.

Persistiu na sua decisão, mesmo que as circunstâncias lhe fossem desfavoráveis e dedicou-se à atividade de Psicólogo. A falta de oferta desta atividade profissional em Aracaju nos anos de 1976 e 1977 favoreceu o convite para ocupar alguns cargos públicos como, por exemplo, Diretor Administrativo da LBA, diretor do CENAM, entre outros. Paralelamente a estas atividades públicas atuava numa Faculdade da rede privada no curso de Pedagogia, na qual completou em 1º de novembro de 2007, vinte e nove anos de atuação docente. Nesta Instituição de Ensino ele já ministrou disciplinas como Dinâmica de Grupo, Medidas Educacionais, Psicologia Social, Sexualidade Humana, entre outras.

No momento em que concedeu as entrevistas, é professor do curso de Psicologia e Coordenador do Centro de Práticas do curso de Psicologia e cursava o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe.

Professor 5 - Professor graduado em Educação Física

Nasceu na cidade de Aracaju na Rua de São Cristóvão/ Bairro Centro, bem próximo da residência dos seus avós paternos, em 20 de dezembro de 1975.

Sua mãe era professora do ensino fundamental da rede estadual e seu pai, filho único, funcionário da PETROBRÁS até o ano de 1990 quando resolveu pedir demissão da empresa, pois se encontrava insatisfeito com o contexto profissional da época e deu início a uma outra atividade profissional autônoma de assessoramento em emplacamentos e licenciamento de carros.

O professor era o filho mais velho de uma prole de três irmãos e, segundo ele, sempre ajudou à mãe nos cuidados com os irmãos mais novos e em atividades domésticas quando era convocado.

Deu início a sua atividade estudantil aos quatro anos, no momento em que foi matriculado no Colégio Arquidiocesano, em 1980, onde cursou do maternal até a 1ª série. Neste mesmo período começou a ter aulas de judô na escola com o prof. Osvaldo nesse estabelecimento que sempre o incentivou nesta prática esportiva.

Em 1984, a família se transferiu do centro da cidade e foi morar no conjunto Augusto Franco e matriculou-o no colégio Tia Aline no mesmo bairro. Lá, permaneceu por um ano. Após este tempo, a família foi morar no Condomínio Porto Belo no Bairro Luzia e ele retornou para o Colégio Arquidiocesano onde concluiu a 1ª etapa do ensino fundamental. Ao retornar a este colégio, o jovem retomou a prática do judô que, mesmo após a sua segunda saída do Arquidiocesano, continuou no treinamento na academia do professor Osvaldo, atingindo o grau de faixa-preta.

Aos 12 anos, dedicou-se, também, à prática do surf, cujo treinamento requeria do atleta dedicação e disponibilidade de tempo.

Cursou a 5ª série no Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite e neste estabelecimento de ensino concluiu o ensino médio aos 19 anos. Neste período ele morou no Conjunto dos Motoristas, no Conjunto Recanto dos Bosques e retornou ao centro para morar na antiga casa dos avós na Rua Simão Dias. Quando estudava o ensino médio tinha muito interesse pelas aulas de Português, História e Literatura, estas o encantava pela forma como eram ministradas pelas suas respectivas professoras, mas pela aproximação que ele sempre tivera com o esporte escolheu o Curso de Educação Física.

Fez seu primeiro vestibular em 1995, entretanto, não conseguiu estar na lista dos aprovados e após este resultado resolveu fazer um curso de pré-vestibular, desistiu, começou a

trabalhar numa empresa comercial e lá permaneceu de 1996 a 1998, atuando no setor de vendas no primeiro ano; no seguinte, foi transferido para a fábrica trabalhando no setor financeiro. Foi um período em que as atividades estudantis paralisaram, dando curso a formação pessoal e profissional através das experiências vivenciadas com a família, com os amigos, com o esporte e com os patrões.

No final do 1º semestre de 1998, pediu demissão da fábrica para retornar aos estudos e se preparar para o curso vestibular, prestando seleção no ano de 1999 para o curso de Educação Física. Passou para o 1º semestre do mesmo ano e permaneceu no exercício das atividades acadêmicas no período de quatro anos.

Em 2003 concluiu o curso de Educação Física; fez o concurso para Secretaria Estadual de Educação, foi aprovado e, em 15 de abril de 2004, foi nomeado para fazer parte do corpo docente do Colégio Estadual Dr. Alcides Pereira na cidade de Maruim.

Ao fornecer os depoimentos, o professor de Educação Física, dedicava-se à área educacional, procurando se qualificar intelectualmente para melhor atuar como profissional do magistério. Cursava o Mestrado em Educação previa a conclusão em 2008.

Professor 6 - Professor graduado em Educação Física.

Apesar de ter nascido em Parnaíba, no Piauí considera-se sergipano, uma vez que veio morar em Aracaju quando ainda tinha dois anos de idade.

Seu avô paterno foi transferido para trabalhar em Aracaju; o seu pai estava desempregado e não podia manter-se e tão pouco garantir a subsistência da sua família. Assim, o avô, além de trazer os seus descendentes diretos, trouxe também uma nova descendência que se constituía da família, os pais e mais três filhos de um dos seus filhos.

Estas duas famílias, de início, moraram em casas separadas, recordou o professor, que a sua primeira residência aqui em Sergipe foi na Barra dos Coqueiros, onde permaneceu durante um ano e que não sabe ao certo o porquê da escolha desta localidade, ele atribuiu a falta de recursos financeiros “era uma casa humilde e o aluguel era mais barato”. Foi na Ilha de Santa Luzia que ele deu início a sua vida estudantil numa escola que ele não se lembra do nome, mas que não esquece uma experiência que viveu naquela época.

Logo depois foi morar com os avós no Bairro Santo Antônio na Av. Simeão Sobral e estudou no Colégio Duque de Caxias, permaneceu neste colégio durante dois anos, entre os anos de 1980 e 1981, foi nesse colégio que concluiu a educação infantil. Eram as tias que iam

pegá-lo na escola e também eram elas, mais especificamente, a Tia Ceíça, que era professora, que o ajudava a fazer as tarefas escolares.

Como os seus avós moravam de aluguel, periodicamente, precisavam mudar de residência, foi quando resolveram alugar uma casa na Av. Pedro Paes Azevedo, era uma casa “grande”, de “dois andares” planejados para morar duas famílias, assim, o andar superior tornou-se o seu lar por um pequeno período, uma vez que, a dificuldade do pai em arranjar emprego somada a permanência da sua família na casa dos avós, desencadeou conflitos e muita tensão entre eles. Segundo o professor, tanto os avós como os tios não concordavam com a estada prolongada daquela família nos mesmos limites territoriais, pois “os consideravam um peso a mais” e que cada um deveria morar no seu canto. Neste período, ele estudou na Escola Estadual Leite Neto e como ele ainda morava com os seus avós ficava a cargo das tias o acompanhamento da rotina escolar dos sobrinhos.

Foi quando o pai do professor arranhou um emprego e alugou uma casa na Rua Urquiza Leal e resolveu mudar com sua família para aquela localidade “era uma casa bem pequena e estava muito suja”. Sua mãe convocou todos os filhos para limpá-la ressaltando que “a casa era pobre, mas era deles”. Nesta casa permaneceu por um ano.

Embora permanecesse estudando na Escola Estadual Leite Neto, já não eram mais as tias que se preocupavam com as tarefas escolares dos sobrinhos, como também tinha ampliado o círculo de amizades, além dos colegas da escola ele brincava com os meninos que moravam nas redondezas, uma vez que os pais permitiram aos filhos poderem brincar na rua de bola, polícia-ladrão, etc.

Neste ínterim, os seus avós compraram um apartamento no Condomínio Solares e logo depois a empresa que o avô trabalhava chamou-o para retornar para o Piauí. O avô ofereceu o apartamento para o filho morar com sua família. O pai do professor aceitou a oferta e eles mudaram para o condomínio citado e permaneceram por dois anos, visto que, posteriormente, o avô solicitou o apartamento, alegando dificuldades financeiras.

Mais uma vez aquele pequeno jovem foi forçado a mudar para uma outra casa, levando consigo os bons momentos que passara naqueles limites territoriais, as brincadeiras na piscina, os jogos, os amigos. Neste período, ele já não mais estudava na Escola Estadual Leite Neto onde permaneceu até a conclusão da 5ª série. Seus pais preferiram matriculá-lo, à contra-gosto, na Escola de 1º e 2º graus Gonçalo Rollemberg Leite. Neste estabelecimento de ensino, concluiu o ensino fundamental e o ensino Médio.

Dos doze anos até os dezenove anos que ele permaneceu neste dito colégio, mudou-se sete vezes de residência; destas mudanças o registro de “perdas e ganhos” se manifestou na

sua consciência acompanhado com dor e sofrimento. Ao narrar estes acontecimentos, inferiu que os “ganhos” superaram as “perdas”, por compreendê-los como uma transformação da vivência pela experiência.

Após concluir o ensino médio, fez vestibular para o curso de Educação Física. Na época ele tinha vinte anos, para um jovem que até então havia mudado de residência algumas vezes, não havia, no entanto, tido a oportunidade de experimentar a autonomia de agir e pensar segundo as suas crenças e princípios construídos na sua formação pessoal e intelectual.

Era um legado do pai formar os filhos e para isso investiu todas as forças para tal empreendimento, ele afirmava constantemente: se vocês quiserem, não precisam trabalhar até se formarem, seja concluir o ensino médio; seja cursar um curso universitário ou fazer um curso técnico, basta vocês se contentarem com o que eu posso oferecer para vocês que era um dinheiro para sair de vez em quando, roupa, alimentação, etc.

Mas, a Universidade o impressionara muito pela amplidão de promessas e ofertas que apresentava e sugestionava. Novas amizades, liberdade, sucesso, ascensão social, poder, força, capacidade, estes e outros atributos levaram-no a não se satisfazer com o que seu pai poderia lhe oferecer e ele resolveu trabalhar. Primeiro, trabalhou com vendas em duas empresas consecutivamente, articulando com a atividade de professor de Educação Física em escolas da rede particular em Aracaju. Para ele, foram experiências que vão além da própria vivência profissional, principalmente, dos dois primeiros empregos, ele pôde conhecer e aprender através de outras realidades já que não era mais uma interpretação feita e passada pelo pai, mas uma leitura feita por ele mesmo.

As informações iam sendo apropriadas e se somavam aos conhecimentos anteriores compondo um complexo informativo pessoal. Ele precisou de dez anos para se formar, pois necessitou de um tempo para acomodar tantas informações e finalmente discernir o que era prioridade para ele. Na trajetória acadêmica, reprovou em algumas disciplinas, abandonou outras, pois não conseguia conciliá-las com o trabalho, ou então não se adaptava ao programa e aos objetivos das mesmas, especificamente, aquelas que compunham a grade curricular da área de saúde, quais sejam: fisiologia, bioquímica.

Em um determinado momento, pediu demissão do emprego para se dedicar exclusivamente aos estudos e o pai apoiou esta decisão. Retomou os estudos e já no final do curso conheceu uma jovem e começaram a namorar, deste namoro surgiu uma gravidez não planejada. Ele estava no penúltimo período do curso; ela, estudante do curso de Pedagogia, no meio de curso. Mais uma vez encontrou apoio da família que se propôs ajudá-lo com a reafirmação de que ele poderia concluir os estudos e só depois ele deveria procurar um

trabalho. A sua esposa foi morar com os seus pais e aguardou com bastante turbulência a chegada da filha.

Neste mesmo período, a Secretaria do Estado de Educação divulgou um edital para realização de um concurso público para professores e abriu um precedente para inscrição dos concludentes do curso superior. Ele fez o concurso, passou, e ficou na expectativa de só ser chamado após concluir o curso superior, pressuposto para sua admissão no quadro de professores da rede estadual. E no dia da sua formatura, no final do 1º semestre de 2005, recebeu a convocação para se apresentar nos Recursos Humanos da SEED com o intuito de ser nomeado para uma determinada instituição escolar. Apresentou-se, e o nomearam para trabalhar no interior de Porto da Folha em duas escolas que atendiam a comunidade indígena Xocó, na Ilha de São Pedro, e a comunidade Quilombola, no Mocambo, interior de Porto da Folha. Ele aceitou e permaneceu por um ano e meio, onde ele precisou se instalar no mesmo local de trabalho; por esta razão, saía na terça-feira de Aracaju e só retornava na sexta-feira.

No início de 2006, ele se submeteu à seleção de um curso de pós-graduação, passou e, por conta da inviabilidade de conciliação do curso e com o trabalho, solicitou transferência, cujo pedido foi acatado, dando assim prosseguimento às atividades do magistério na cidade de Nossa Senhora de Lourdes durante quatro meses enquanto aguardava uma licença para se dedicar exclusivamente ao curso mencionado.

Ao ser entrevistado, encontrava-se de licença das suas atividades profissionais com previsão de retorno às atividades no ano de 2008, uma vez que estava cursando o Mestrado em Educação.

CAPÍTULO II

Formação Pessoal e Profissional: um caminho contínuo e permanente em sociedade.

Afirma-se que “o homem é um ser único”, porém, ao estudá-lo minuciosamente, chega-se a certas constatações que são bem assentes ao coletivo, por apresentar, traços comuns de gerações introduzidos desde a origem, perpassam a formação e culminam nas decisões e escolhas feitas pelo indivíduo ao longo da vida.

Segundo Elias (1998), o conceito de *habitus* social⁴³ define bem este aspecto apreendido na realidade. O referido conceito, porém não se apresenta sozinho, aliás, há uma rede complexa de outros conceitos e traços distintos que se entrelaçam e orientam as escolhas individuais e coletivas. O autor citado afirma que a liberdade do indivíduo em tomar as decisões está vinculada à possibilidade de controlar-se de modo a manter-se em equilíbrio com as instâncias impositivas. Assim, as histórias de vida dos professores, não expressam a unicidade dos indivíduos, mas o coletivo expresso em cada um deles.

Os elementos condicionantes às escolhas profissionais, além de serem elementos que se adequam à categoria de *habitus*, tornam-se, também, o perfil singular da raiz familiar em que o sujeito foi acolhido. Há geralmente um traço muito sutil que sinalizado para determinar não só a escolha da profissão, como também, as demais decisões que exigem dos sujeitos um anteparo histórico para conformar-se ao projeto de desenvolvimento da sociedade.

Elias (1994) afirmou que o processo de civilização se faz a partir do controle das pulsões na promoção da ordem social. O indivíduo, portanto, precisa controlar os seus ímpetos de fechamento do próprio eu, permitindo o florescimento de modo “consciente” e “inconsciente” às relações recíprocas e às trocas de experiências. O caminho do homem se constitui inoculado ao processo civilizatório em que se submetem as regras, as crenças, os comportamentos, as leis.

No processo de desenvolvimento da criança são incorporadas normas com a finalidade de regulação dos comportamentos; estes, por sua vez, propiciarão estabilidade e harmonia à sociedade. Estas normas são inscritas no indivíduo causando-lhe conflitos e tensões internos, porém, são compensados pela via da simulação criada no social: “obedeça-me e alcançará a ascensão social, o sucesso, o poder.” É o que afirmou Elias (1994), “só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a

⁴³ O conceito de *habitus* social em Elias (1998) está voltado para a transmissão do sistema regulador de autodisciplina e imposição passadas pelas gerações, através do processo civilizador.

estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação, conflito” (ELIAS, 1994. p. 17).

Pensar em bem estar social, evoca transitoriedade, mutação, pois esta não é estática, constrói-se pela marca do tempo e espaço ⁴⁴em que as representações são expressas e legitimadas através dos valores e costumes de um povo. Portanto, é possível considerar que tanto os indivíduos como as sociedades estão em um processo contínuo e confluyente de apropriação e de abandono de representações.

A História afirma que o homem é sujeito da sua época, assim permiti-lhe amoldar-se e transformar-se, de maneira concomitante, a partir das demandas do seu tempo e do contexto social em que ele está inserido. Neste processo de transição constante, o homem age sobre a sociedade, transformando-a para sua própria adaptação ao meio. Deste modo, em um processo de transição contínua de retroalimentação entre a sociedade e o indivíduo, este constrói as representações simbólicas através da interação da dimensão subjetiva e objetiva.

O indivíduo, desde a mais tenra idade, é “efeito” e “causa” simultânea de representações manifestadas na sociedade. Pode-se afirmar que, mesmo antes do nascimento, o ser humano já incide alguns traços modificadores no campo social, como também elementos de constância e repetição que darão quorum à sustentação da sociedade, apesar da afirmação de que as pessoas trazem, isoladamente, transformações no contexto social, uma vez que o referido meio é preparado para acolhê-lo. Por conseguinte, assevera-se também que a existência, por si só, de um indivíduo já é elemento modificador da sociedade propiciando o decurso contínuo, intenso e pontual de mudanças sociais.

Entretanto, há um procedimento impositivo da sociedade através das suas práticas de difusão de representação que atingem pontualmente o ser humano. Sob este ponto de vista, remete-se ao fato da desigualdade extrema entre a força social e a força do indivíduo pelo mecanismo de transmissão e assimilação construído nesta relação autenticada através da regulação das condutas e dos sentimentos. Acredita-se que, no transcorrer do processo de desenvolvimento humano, a assimilação dos conteúdos civilizatórios ou culturais é um dos elementos basilares e norteadores das práticas adultas do indivíduo o qual passa por um segmento de adaptação mais intenso, ocasionando-lhe maior tensão. Por isso, a mudança social é bem menos evidente e bem mais lenta do que a ocorrida pelo sujeito.

⁴⁴Em Elias (1998), o tempo e o espaço são vistos como conceitos reguladores, construídos no processo de estruturação objetiva e subjetiva.

Os seres humanos são feitos de tal modo que suas chances de sobrevivência, tanto no plano individual quanto em termos coletivos, são muito pequenas, caso não desenvolvam desde a infância seu potencial natural de autodisciplina frente a irrupção momentânea de suas pulsões e impulsos afetivos, e isso no âmbito de uma comunidade humana, segundo normas precisas de regulamentação das condutas e dos sentimentos (ELIAS, 1998, p. 23).

É neste contexto social, que a educação se apresenta, ora como meio, ora como objetivo, mas sempre emergindo através do mecanismo de transmissão e assimilação em que os sujeitos humanos se constituem pela via da linguagem apresentada como elemento que faz clivagem ao processo educativo, assim como, é no corpo funcional da linguagem que a educação se atualiza por ser o elemento dinamizador em que enseja os meios comunicativos, possibilitando o entrelaçamento de idéias que vão se arrolando entre os indivíduos, formando, com efeito, as representações sociais.

Os estudos (auto) biográficos são representações sociais que endereçam as idéias de um indivíduo entretecida pelo amálgama do processo geracional, assim como da manifestação presente decorrente da construção histórica dos indivíduos. Portanto, estudar o indivíduo professor do final do século XX e início do século XXI contribui para compreensão não somente da estrutura social e histórica que lhe propiciou a formação, mas também do entendimento atualizado do sujeito fruto do seu tempo a partir da contextualização e da contemporização do indivíduo consigo mesmo e com o coletivo em que ele está submetido.

O Professor 1 nasceu na cidade de Itabaiana, cidade situada no agreste central sergipano, banhada pelas bacias do Rio Sergipe e os limites territoriais do município está entrecortado com a serra de Itabaiana, pico geográfico do Estado. A economia desta cidade é eminentemente sustentada pelo comércio e intermediada pela cultura agrícola em que consiste a presença de pequenos sítios para o cultivo da lavoura de subsistência. Com um solo apropriado para esse tipo de agricultura, tornou-se um pólo abastecedor de produtos agrícolas tanto para a própria cidade, como também para as cidades circunvizinhas.

A serra tornou-se um bem característico para aquela população, pois serve de destaque e reconhecimento social. Em torno do pertencimento da serra a população constrói representações subjetivas endossadas pelo imaginário, como lendas de enriquecimento pela apreensão de minerais preciosos existentes naquele relevo. Acredita-se que a serra é rica em ouro. Transpor os limites da serra remete à subjetivação de “conquista” e de “alcance de seus objetivos” da ascendência vertical, sugerindo a imponência e o poder dos habitantes da região. A serra de forma emblemática, simboliza obstáculo e superação através da posição de modulação objetiva e subjetiva que o indivíduo enseja transpor os seus próprios limites,

conquistar seus objetivos. Assim sendo, a alegoria geográfica vai conformando as estruturas subjetivas nos limiares de espaço em que o indivíduo está inserido.

Os relatos dos professores sobre o processo de formação pessoal e intelectual estão permeados de informações objetivas de tempo e espaço, como o calendário, as horas, os dias; mas também, a escola, a casa, os locais de diversão, que remontam experiências e elaborações subjetivas construídas ao longo das suas vidas dos depoentes, como atestou Frago (1998):

Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido para ele, depois de sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seus próprios esquemas corporais (FRAGO, 1998. p.22).

A alegoria da serra foi trazida no relato do Professor 1 no sentido de vencer os medos, obstáculos, de ir em busca do desconhecido para assegurar a posse do mesmo. Para definir esta configuração subjetiva, ele utilizou a expressão “transpor a serra” que quer dizer, sair dos limites da cidade do interior para, na capital, desbravar o mundo do conhecimento e assim tornar-se um homem-professor:

Se eu fosse voltar o tempo o que eu faria novamente era transpor a serra, eu acho que eu tinha que transpor [...]. Essa semana, eu estava em Itabaiana e lembrando da entrevista anterior e olhando para serra[...] a serra é um limite, ou seja, era preciso transpor, saber que por trás da serra [...] Isso pra mim valeu tudo. Isso, com certeza, eu faria novamente sair de uma vida totalmente estruturada, organizada. Na verdade no sentido de você acordar e saber o que tem e quando dormir você saber [...] aquela vida rotineira de interior e vir para Aracaju em busca de quê? de conhecimento, do seu estudo e de seu trabalho. Isso faria tantas vezes fossem possíveis. [...] A serra... é muito complexo, hoje...eu preciso, de certa forma eu tenho medo de enfrentar uma prova de Mestrado, era uma das coisas que eu preciso o mais rápido possível, eu não sei por quê, é [...]. Não sei se você vai me entender, não é não confiar que eu possa passar, mas é o medo de reprovar, é interessante isso, mesmo porque é uma seleção muito criteriosa e é muita gente boa, também, fazendo. Então o medo de reprovar, não é o medo de enfrentar, mas é o medo de não ser aprovado (Professor 1).

A educação, portanto, vista no sentido abrangente, como fenômeno disciplinador e regulador da sociedade, através dos instrumentos do Estado, da família e dos próprios indivíduos, projetou a formação psíquica do indivíduo, estruturou as representações simbólicas que dinamizam as instituições educativas, sejam elas a partir da disseminação de novos saberes e práticas; sejam a partir da concepção reproducionista dos valores, crenças e comportamentos. Elias (1994) afirmou que a criança, ao se submeter ao mecanismo de assimilação dos modelos sociais impostos pelos “seres mais poderosos”, deixa de ser um pouco mais de um animal e passa a ser um ser social.

É o que se pode constatar no depoimento do Professor 1:

Eu tinha que mirar sempre nos mais velhos, porque sempre vinha a comparação; se fulano foi aprovado, por que você não é? Sempre o mais velho era espelho para o mais novo também seguir na trilha. E o mais velho também tinha essa função, como ela não sabia ler e escrever, de controlar os deveres dos mais novos, e deu certo, porque não precisava de banca, de nada, em casa mesmo, a gente tinha que se virar, e é interessante que, gostava de ler o ensinado, tem muitas vezes[...] também, muitas vezes[...]. Que não gostar de ler, na minha concepção, e pelo fato que era escola pública, também, de certa forma incentivava a gente a ler. Mas lá na cidade, tinha biblioteca pública, então sempre a gente estava indo na biblioteca, pegava livros, era justamente com os colegas, era até, que a gente fazia uma competição interna, para ver quem lia mais livros, isso foi, quer queira quer não, abrindo os horizontes. (Professor 1).

No processo de formação pessoal o indivíduo constrói a sua identidade de homem-professor efeito da relação entre a natureza biológica, a estruturação psíquica e social. Esta compreendida pela família, escola e demais instituições sociais.

Um outro traço norteador acerca da escolha profissional do professor alude ao aspecto econômico e político que emergiram no contexto social, através de uma demanda pressuposta da oferta que estabiliza a sociedade. Salienta-se o fator econômico que não é analisado, segundo a perspectiva estrutural que afirma sê-lo elemento determinante às questões do indivíduo e da sociedade. No entanto, não se pode negar a importância deste aspecto, pois ele é significativo para definir o estilo de vida, a construção dos projetos, a aquisição de bens de consumo.

As leis promulgadas, a mobilização política da educação em função do trabalho foram elementos que se adaptaram ao conceito criado por Bourdieu de vocação que, segundo ele, “produz o encontro harmonioso entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com felicidade (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhe são atribuídas por sua virtude de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e abnegação” (BOURDIEU, 1999, p. 72-73).

A perspectiva de vocação conduz as orientações dos Estudos de Gênero ao declinar sobre as diferenças de expectativas e de espaços outorgados pela sociedade para os homens e para as mulheres, através do relato do Professor 1 se pôde constatar que os homens adentravam na área das Ciências Contábeis voltada ao comércio, ao cálculo, ao bem de produção. Enquanto, que as mulheres inseriam-se na área das Humanidades, segundo a perspectiva reproducionista de formação de outros seres sociais, através do curso de Pedagogia.

Estes aspectos foram constatadas na entrevista do Professor 1:

No entanto, essa questão de escolher o futuro, ele foi crucial na virada da 8ª série para o 1º ano, porque lá no Murilo Braga, você tinha alguns caminhos a seguir: ou fazer o pedagógico, seria ser professor, que hoje a gente olha, professor do nível médio também; administração; ou curso chamado acadêmico, seria o quê? Um 3º grau voltado mais para o vestibular. O que era comum na cidade, as mulheres irem fazer o curso normal, uma aprovação bem pequena; e os homens [...] eu já trabalhava e ensinava [...] estudava à noite, geralmente fazia ou administração ou contabilidade; é aquela idéia você já sai com uma profissão do colégio. Na verdade isso não representava muito em termo de trabalho, não havia uma garantia que se você se formasse em contabilidade você teria um escritório para você trabalhar etc. e tal. É tanto que eu fiquei tão [...] que iniciei o primeiro ano do segundo grau fazendo contabilidade, só depois de um mês... não, não é isso que eu quero, aí fui fazer científico que era para concluir e 2º grau para fazer o vestibular. (Professor 1).

O Professor 1 narrou que foi uma criança de origem humilde, pais limitados à transmissão do capital cultural que, para Bourdieu (1975), são feixes informativos transmitidos direta ou indireta pela família e pelas instituições formativas. Esta falta foi suprida pelos valores de honestidade e humanidade transmitidos através dos seus exemplos de vida e pelos discursos propagados no seio familiar, assim como, a ausência do capital cultural não elidiu a resignação que seus pais, sobretudo sua mãe tinha com relação à educação.

Ah! Minha mãe era totalmente analfabeta, não sabia fazer um ‘o’ com ‘copo’; meu pai tinha feito até a 3ª série, justamente do ginásio e [...] minha mãe, não, nunca foi a escola. A minha educação foi totalmente moldada pela figura materna, e é interessante, mesmo sem ela saber ler e escrever, mas sempre estava lá, no pé, na questão dos deveres, em tudo, e hoje, em dia, gente, eu conversando com os meus irmãos sobre este período, é interessante, que mesmo sem ela saber ler, mas ninguém enganava, em termos de que poderia muito fácil... Oh! não fiz o dever, não fazia o dever, porque ela não sabia ler... não sabia ler, não saberia identificar, se estava feito ou não, mas sempre eu fazia o dever! É tanto que da 1ª série até o 2º ano, eu só fui para recuperação, uma série, que foi a 3ª série, recuperação! Quer dizer, não fui reprovado em nenhum ano, mesmo porque na educação rígida, bastante fechada, se você fosse reprovado, a surra era o grande prêmio; para evitar castigo e etc. e tal. [...] Ah! o traço de minha mãe: o sentido de humanidade! Ela tinha um lado que era severo tinha que ser, não era por maldade, mas, a situação, o contexto levava a isso, mas ela tinha um lado humano muito grande, nossa! Esse lado humano eu herdei isso dela de ver as coisas, analisar as coisas priorizando o lado da pessoa, ela tinha muito disso. [...] o traço de lutar para ser correto, o pensamento coerente, pensamento totalmente ligado à retidão, ser fiel aos meus princípios, creio que isso eu trago muito, muito dele (Professor 1).

Este traço foi também um elemento determinante para o processo de formação intelectual que culminou à escolha profissional, uma vez que a circulação do discurso que compreende a formação escolar associada aos valores que os filhos encontram e/ou escutam dos pais “estude para se tornarem um homem de bem, para você ser respeitado” são discursos que formam subjetivamente os indivíduos.

Quando adolescente, o Professor 1 trabalhava em uma lanchonete durante o dia e estudava à noite. Apreendeu-se através do seu relato, que na relação trabalhista havia

reciprocidade de interesses que não ameaçavam os estudos, de modo que já não havia impedimentos no trabalho, em momentos de pouco movimento, os estudos do depoente. O trabalho não apareceu no centro da experiência, pois a grande motivação não eram os benefícios monetários propiciados pelo trabalho, mas sim a possibilidade de alcançar a mobilização social através da instrução.

Após as aulas, ele e alguns colegas agrupavam-se e estudavam para manter os compromissos escolares em dia. Relatou, também, que as relações sociais se estabeleciam através da formação intelectual não havendo um período específico para o estudo: declarando que a aquisição dos conhecimentos transitava em espaços e tempos diversos.

Ao relatar alguns momentos da sua história de vida, o Professor 1 se lembrou da expressividade do olhar com que sua mãe expressava sentimentos diversos; por este motivo bastava um olhar para que ele pudesse perceber se as suas atitudes haviam sido aprovadas ou reprovadas. Este traço da sua subjetividade foi referência em outros momentos da sua vida. A apreensão do olhar levou-o a despertar sentimentos e a consolidar modelos para sua construção de identidade.

Ele foi o quarto filho de um total de oito filhos e, nesta posição, entende-se que as normas reguladoras da família já estavam estabelecidas. É possível, também, perceber que o jovem foi sendo moldado pela trama social em que se compreendia a família, a escola, a cidade. Dentro deste sistema organizado, o Professor 1 traçou paulatinamente o seu próprio caminho incorporando valores e costumes, efeito das suas relações pessoais que deram significado à estruturação subjetiva, visto que, o tempo e o espaço em que ele foi acolhido fizeram parte de um processo contínuo e irreversível.

Se pensarmos no indivíduo que favoreceu a construção da identidade do homem-professor, nega-se a prerrogativa da construção coletiva na formação do indivíduo, pois a trama que organiza o sujeito é única, mas é preciso refletir que os traços que a formam são coletivos. É nesta perspectiva que as habilidades pessoal e profissional são construídas por traços inscritos pela sociedade que constituem uma tessitura única, um indivíduo singular.

O vestibular, é claro, que na época, com qual perspectiva, como se eu tivesse jogando tudo, eu vou jogar tudo, todas as fichas nesse curso, por que a idéia normal das pessoas da cidade é você formar num curso profissionalizante que você já tinha uma profissão, é tanto que o meu irmão mais velho que eu, concluiu contabilidade e tudo, bom, minha irmã mais velha estava concluindo o pedagógico, meu irmão mais velho, ele desistiu de estudar, só estudou até a 5ª série (Professor 1).

O relato sobre a trajetória de formação escolar e acadêmica pontuou a presença de professoras que ele trouxe em suas lembranças quando fez o Científico e o Curso Superior. O

modo como transmitiram os conteúdos, a postura em sala de aula e a maneira de se comunicar com os alunos. Ele fez menção ao “brilho do olhar” da professora de História, Josefa Eliana Souza, e da professora Perpétua, ambas do Colégio Murilo Braga, que fizeram despertar o desejo e a paixão pela História, conduzindo-o a inscrever-se no curso de História no concurso Vestibular; lembra-se também “do brilho do olhar” da professora Nely que, segundo o Professor 1, esta última seria um “paradigma ao exercício do magistério”. Estas foram figuras femininas, professoras que, no percurso da vida dele, mais precisamente, na atuação da prática profissional, acendera perspectivas e abriram novos horizontes para outras gerações.

Foram duas professoras, foram duas professoras muito boas, Literatura era a prof. Margarida e História, a prof. Eliana, não[...] É aquela que escreveu o livro sobre Nunes Mendonça, o escolanovista. É justamente essas duas professoras é que vão, bom, expandir uma área que eu queria trilhar [...]. depois eu tive uma outra professora, foi a prof. Perpétua. Eliane e Perpétua estudaram juntas, fizeram Universidade juntas, pesquisas juntas.... Elas tinham a mesma forma de pensar, na questão de ensinar História. É a professora Nely que vai coroar o êxito dessa minha formação. Porque depois da profa. Eliana, eu vou já me espelhar muito na profa. Nely [...]. É! Eliana era discípula de Nely, aí porque que eu me dediquei muito. Porque a forma que a prof. Eliana ensinava em Itabaiana. É a forma que ela aprendeu com a profa. Nely e agora eu estava estudando com a profa. Nely e estava novamente vendo aquela maneira de ensinar e foi uma disciplina fantástica. (Professor 1).

O Professor 1 fez referência ao professor de Química, o qual, segundo ele era revestido de uma arrogância professoral por não admitir o processo de escolarização sob o ponto de vista coletivo. Asseverou que Química era uma disciplina que precisava de muita dedicação dos alunos; sendo assim, ele e alguns colegas sentiram-se prejudicados, pois não aspiravam à área de exatas, e recorreram à direção do colégio e como nada foi resolvido, o grupo de alunos solicitou transferência e se matriculou em um colégio de Aracaju, afim de concluir o 2º Grau.

Efetivamente, as figuras femininas desde o seu nascimento até os dias atuais modelaram o seu comportamento e a sua postura no exercício das práticas cotidianas e no exercício do magistério; entretanto, diante destes fatos citados, pode-se afirmar que a identidade do homem-professor sofreu a influência tanto da figura feminina na sua formação, delegando, portanto, a inscrição da sua escolha profissional; como também pode-se afirmar que aquele professor de Química expressou o modelo de homem-professor que ele construiu negativamente.

Foi em São Cristóvão, antiga capital do Estado de Sergipe considerada a quarta cidade mais antiga do território brasileiro, integra-se, na atualidade, ao complexo metropolitano de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Os limites territoriais desta cidade propiciou uma visão

biforme e simultânea por ela está situada geograficamente e politicamente como uma cidade do interior de Sergipe e de capital se analisada sob a perspectiva de pólo integrado ao complexo metropolitano de Aracaju, atual capital do estado de Sergipe, em conjunto com as cidades circunvizinhas.

Esta cidade com características muito peculiares tanto no cenário nacional ou estadual serviu de berço natalício para o Professor 2, nascido em 01 agosto de 1952. O filho de Isabel Maria Rainha da Luz, casado e pai de dois filhos, professor de Matemática da rede municipal e estadual de ensino e professor do ensino superior da UNIT. Estas atribuições conformam o perfil de sujeito humano legitimado ao papel de instrutor e formador pessoal e intelectual de outros indivíduos.

O Professor 2 é filho de um representante comercial estabelecido em Aracaju que, em virtude do ofício de “caixeiro viajante”, visitava as cidades do interior sergipano levando consigo mercadorias “secos e molhados”. Aliado às investidas exigidas pelo trabalho, o indivíduo profissional desdobrou as satisfações pulsionais, concomitantemente, ao exercício profissional; em virtude de tal aspecto, o jovem comerciante apresentava também os seus dotes de masculinidade às jovens casadoiras das cidades visitadas.

Do encontro amoroso entre uma moça, filha de pessoas humildes, não-alfabetizada, tecelã de uma fábrica têxtil e um rapaz, filho de classe média, com sobrenome reconhecido na capital do estado, comerciante, nasceram três crianças: a primeira filha, o irmão Itamar falecido ainda pequeno e o segundo filho do casal, o Professor 2.

Segundo relato do Professor 2, desde o início do relacionamento, ficou claro que não seria definitivo, uma vez que seu pai já havia contraído núpcias com uma outra mulher acometida de paralisia⁴⁵ e vivia em cadeira de rodas; por conseguinte, o dito relacionamento permaneceria sempre à “margem da sociedade”. O pai, entretanto, assumiu a relação extra-conjugal, assim como a paternidade não legalizada.

Este fato remete a uma análise sobre os conceitos empreendidos por Pierre Bourdieu enquanto campo de relações culturais e sociais e o conceito de *habitus* através da estabilidade e perpetuação social, pois uma pessoa da classe média deveria constituir família com uma pessoa da mesma classe para que mantivesse a continuidade da estabilidade burguesa e o fortalecimento dos bens econômicos.

⁴⁵ O artigo 240 do Código Penal, Decreto-Lei nº 2.840, de 7 de dezembro de 1940, abriu exceções ao delito do adultério através do perdão judicial, art. 317 do Código Civil, revogado pela nº 6.515/77, nos seguintes termos: exigência de cessação da vida em comum; abandono do lar: perdão judicial; adultério do cônjuge inocente: perdão judicial. O ato paterno do Professor 2 pode ser enquadrado ao primeiro termo inscrito que diz: “a concessão do perdão judicial exige a anterior cessação da vida em comum dos esposos, [...]”

Sob este ponto de vista, constata-se o abono social à figura masculina na manutenção de relações extra-conjugais com mulheres da classe menos favorecida, sem constrangimento moral. Verte-se historicamente sob esta ótica, a figura masculina no período colonial e escravocrata cujos senhores mantinham relações sexuais com as negras e casavam com as brancas, as quais, se possível, fossem portadoras dos dotes patrimoniais para provisão e fortalecimento da família burguesa.

Este fato histórico pode ser apreendido no cenário social, a partir do respaldo legal que considerou, até a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e a implementação do Código Civil⁴⁶, o adultério como ato violável aos Deveres do casamento, muito embora, a lei possibilitasse interpretações diferenciadoras entre o adultério masculino e o feminino. Em torno da lei, criaram-se reformas e jurisprudências que entendiam o adultério masculino como um ato intrínseco da natureza masculina, enquanto o feminino, um ato motivado pelo envolvimento emocional e psicológico utilizado como prerrogativa para o rompimento ao contrato nupcial e incidente ao ato punitivo. Estes expedientes da lei dentro da perspectiva de elaboração discursiva dos doutrinadores propiciaram ressalvas quanto à interpretação do ato ilegal.

Algumas questões foram suscitadas na narrativa do Professor 2 quanto à sua origem e formação familiar em que o silêncio e a lacuna foram marcas deste relato ao fazer referência às atitudes paternas. Porém, ao refletir sobre as suas convicções e postura em torno da profissão e a sua posição no relacionamento com os filhos, pode-se perceber que tais práticas remontaram à singularidade da história de vida do Professor 2:

Eu acho que eu devo ensinar com a vida também, Matemática é muito teórica, mas a vida é prática e a gente, a gente precisa ensinar, também, com a vida [...] Os nossos exemplos são mais fortes que as palavras, que a gente pronuncia em sala de aula e [...] e em outros lugares. Eu tenho passado para os meus alunos, eu tenho dado este aviso para os meus alunos, eu tenho tido respostas muito boas. Eu passei por experiências, que para mim, foram inesquecíveis, é [...] eu tive um grupo de alunos do Atheneu e eu percebi que nessa turma havia um grupo de meninos que, tinham vontade de saltar na vida, e eu resolvi também, assumir esse desafio deles, também, e me somei com eles e procurei é [...] motivá-los, e, é [...] (Professor 2).

Eu tenho uma família bonita meus filhos, é [...], eu sou uma pessoa muito presa a eles. Da mesma forma que eu trabalho com meus alunos eu faço lá em casa com os meus filhos. Eu tento mostrar como a vida funciona e nós conversamos muito, nós debatemos muito sobre tudo. [...] Conversamos com muita gente e tivemos uma conversa clara direta, gostosa e a

⁴⁶ O Código Civil de 1916 correlacionado ao Código Civil de 2002, no seu arts. 355, 357/1916 e os arts. 1.607, 1.609/2002. O primeiro afirmava que o filho fora do casamento poderão ter o reconhecimento voluntário conjunta ou separadamente pelos pais ou no próprio termo de nascimento, ou mediante escritura pública, ou por testamento. O segundo, “o reconhecimento dos filhos havidos fora do casamento é irrevogável e será feito; no registro do nascimento; por escritura pública ou escrito particular [...]; por manifestação direta e expressa perante o juóz, [...]” (AZEVEDO, 2004, p. 826-827).

gente aprende muito um com o outro, a gente tem discutido os problemas de casa, da vida, da escola, também de igreja, somos evangélicos e é [...] meu jeito de trabalhar com as coisas e eu gosto de escutar as pessoas e por isso você fale, fale e eu quero ouvir você falar um pouquinho. Quer perguntar mais? Mas é legal falar da vida. Eu sou feliz, entende? eu sou feliz. É, eu acho que tenho uma família feliz, eu penso que tenho, as vezes a gente senta e eu peço que eles falem e eles falam e eles dizem o que querem dizer e eu ouço, eu não respondo. Porque? Palavras, palavras não respondem o sentimento. O sentimento só pode ser respondido por ação, com exemplo, com vida (Professor 2).

Talvez a seleção de conteúdos do sujeito narrador implica a defesa egóica, a manifestação do “esquecimento” ou “do ter nada a falar sobre”, como mecanismo subjetivo diante da emergência ao sofrimento, assim como, rechaçamento ao sofrimento produzido. Segundo Clarice Nunes “o esquecimento é um ato político que não se reduz à dimensão do Estado”(NUNES, 2002, p.14), deste modo, pensar o fato de tolerância social ao não-cumprimento dos laços matrimoniais do homem, tendo em vista os pressupostos de masculinidade e feminilidade daquela época, assim como, o fato de ser mulher e de ser homem já impunha posições de papéis bem estabelecidos na sociedade. No entanto, estas premissas não impedem a inscrição subjetiva das marcas históricas manifestadas de maneira claudicante no sujeito, cabendo aos leitores somente pressuposição e inferências.

O pai do Professor 2 casou-se pela segunda vez e a constituição da segunda família tornou inviável as visitas paternas àquela família natural, uma vez que, logo após o casamento, o pai deixou a profissão de “caixeiro viajante” se fixando em um estabelecimento comercial em Aracaju.

A dificuldade de provisão remetia às más-condições de sobrevivência dos componentes familiares. Segundo o professor, foi disponibilizada pelo pai a seguridade de bens de consumo alimentício através de um armazém da cidade que fornecia uma “cesta básica”. Os outros bens de subsistência, vestuário, educação, saúde, ficavam encobertos, deixando-os à mercê da sorte e dos minguados dispositivos operados pela mãe. Estes fatos incentivaram a mãe do Professor 2 o abandonar a vida do interior e aventurar-se na capital trazendo consigo os seus dois filhos na esperança de melhores condições de vida.

Em 1959, a família saiu de São Cristóvão e veio fazer morada em Aracaju, trazendo consigo uma história, muitos amigos, muitas lembranças:

D. Santa, a “Tantanta” que era mais que uma amiga, a minha “Tantanta” que me colocava no colo e que me levava depois da missa, aos domingos, para comer mugunzá na casa de D. Bebê [...]. As missas aos domingos eu ficava vendo de longe aquelas crianças sentadas no banco da frente, os meninos filhos de pessoas importantes da cidade [...] e eles eram coroinhas... e eu dizia: eu quero ser como essas crianças (Professor 2).

Em Aracaju, o Professor 2 afirmou que “não foi fácil a sobrevivência”. A mãe, para suprir as necessidades da família, resolveu vender sabão no Mercado Central e para recorrer a atalhos que favorecessem uma melhor condição de sobrevivência para a família.

O Professor 2 narrou sobre este assunto:

No trabalho dela, precisava disso e participei, e cheguei... eu ia participar das vendas de sabão... Tinha uma região ali, um largozinho que a gente chamava de Coréia e era ali que a gente tinha que ir à noite guardar o melhor lugar porque no outro dia de manhã, no dia cedinho, chegar cedinho e, arrumar o sabão ali que era os melhores lugares para vender. [...]. A parte financeira toda... as necessidades financeiras. Eu só ficava sabendo de coisas...”Olha, precisamos acordar cedinho para a gente ir lá na fábrica, é [...] na saboaria pegar sabão porque a gente tem que chegar cedo antes do fiscal, porque se o fiscal chegar antes vai ter que tirar nota fiscal e com nota fiscal o lucro vai ser menor,” porque o imposto quem pagava era a gente... então percebia-se as dificuldades daquele tempo, mas eram, não eram é... bem claras, as coisas não eram ditas com muita clareza “olhe está acontecendo isso, estamos passando por dificuldades aqui, ali,” não eram, nós não tínhamos este conhecimento (Professor 2).

A formação pessoal e intelectual do Professor 2 foi marcada pela diversificação dos grupos de amigos que ele interagiu. Ele classificou o grupo da rua, o grupo de São Cristóvão, o grupo da igreja, o grupo da escola e o grupo do mercado. Segundo o seu relato, a sua identidade foi construída pela influência destes grupos, cujos traços em alguns pontos se contrapunham, mas que segundo ele, conseguiram transitar sem maiores problemas. Nesta perspectiva, o Professor 2 deteve-se para explicitar características de cada um dos grupos e sublinhou a sua posição dentro dele.

Um outro aspecto relatado pelo professor foi sobre o preconceito velado em virtude da sua origem familiar. O preconceito, segundo o Professor 2, foi superado pelo posicionamento da mãe diante da sociedade devido à manutenção de princípios e valores resguardado por ela.

O relato do Professor apontou para aquisição do capital social:

Então a gente veio para aqui, em Aracaju, inicialmente, nós, fomos na avenida Simeão Sobral, tinha uma vila ali atrás de um antigo Moinho Royal de um primo do meu pai, [...], e então eu fui morar ali, um local bom, agradável e uma rua também muito boa e... e nós colocou em contato com pessoas assim, que nos ajudaram na nossa formação. Eu fui aluno do Ginásio Simeão Sobral, ali quase em frente e minha irmã foi estudar na Escola Normal. E aí foi minha vida ali no Ginásio Simeão Sobral, os colegas de infância conhecidos de hoje, pessoas assim de... reconhecimento da sociedade como Almir Santana, Dr. Almir Santana foi colega nosso de turma e é [...] Tem mais conhecidos que a gente não perdeu o contato que é Roberto que a gente chamava de Beto Gago, que ele tinha dificuldade para falar e a gente brincava por causa disso. [...], um dia chegou um padre na escola lá e

perguntou quem queria ser coroinha da Escola Espírito Santo. Então prontamente a minha mente viajou para S. Cristóvão, aqueles meninos lá na frente, filho de pessoas importantes, oh! Eu também quero e fui. E [...] aprendi algumas coisas com eles importantes. Estudamos um pouquinho o Latim, a missa nessa época era em Latim. E todo dia antes de ir para escola eu acordava 5:00 h eu ia tinha missa 5:00, 5:15, 5:30 porque naquela época as missas de finado era diferente da forma que é feita hoje. Se alguém fosse encomendar uma missa cada missa era para cada pessoa, não podia ser uma missa para duas pessoas. Então tinha muita missa e a gente trabalhava muito, 6:30 mais ou menos liberava a gente, eu ia para casa, tomava café lá mesmo com eles. E dava café, pão e aí voltava para escola. Ali com os amigos da avenida Simeão Sobral, lembro de alguns deles Luciano, Rezende, Waldson, Dr. Rui Pinheiro também moravam ali próximo. Os irmãos deles tornaram-se médicos é... mas, ali é um grupo bom, ali, outros tornaram-se bancários, e, eu terminei o curso ginásio ou primário ali, e fiz exame pra escola técnica na época Escola Industrial de Aracaju. Ah! Esqueci de falar de Anderson, Anderson Machado, ele é agrônomo funcionário do Banco do Brasil e assim mora um pouco distante, é o meu primo, e a gente tinha uma boa relação e, assim se considerava. Eu também tinha muito contato com o meu tio Mário, Mário Carvalho, dentista, o seu filho, Mário Ursulino, que hoje é oftalmologista, Gilson que é químico trabalha na Bahia. Então a gente tinha assim estes pontos de ligação ora também, eu estava com o meu grupo da escola; ora eu estava com o meu grupo lá da rua e ora estava também com os meus familiares. E ainda tinha de vez em quando o grupo lá da igreja, e a gente se encontrava também de vez em quando nas férias escolares (Professor 2).

A ausência do nome do pai na certidão de nascimento do professor não se tornou prerrogativa para prejudicar a formação deste indivíduo, uma vez que a sua narrativa esteve permeada pela presença constante de um pai “faltoso”. De certo, esse pai não se inscreveu em suas lembranças através de alguns traços disseminados pela sociedade como o provedor, o formador, a autoridade, enfim adjetivos comuns à figura paterna da sociedade patriarcalista:

Naquele momento é[...] eu comecei a apoiar minha mãe, entende? Naquele momento eu comecei apoiar minha mãe, mas o que eu queria era ver eles dois juntos, mas não assim, eu percebia a história toda, porque criança ele pode até se fazer de bobo, mas entende tudo, todo o quadro ficou compreendido, entende? Então eu entendi e concordei com ela que ele queria era um relacionamento ali, é[...] ocasional. Ele não queria uma vida, entende? (Professor 2).

A mãe do Professor 2, esperançosa de seus filhos alcançarem a mobilização social através do processo educativo, organizou a rotina familiar em torno do momento de ir à escola, investiu no processo de formação e diplomação dos seus filhos. A formação intelectual deles seria o ponto central de circulação dos acontecimentos familiares. Este aspecto aponta, também, para o valor que esta mãe dava à formação educacional, subsequentemente, à atividade de sobrevivência.

Através dos relatos, o Professor 2 conferiu a importância do estudo no seio familiar “eu ia para missa antes de ir para escola”, “Essa era a atividade dela, aqui, era vender sabão, aqui[...]. Então é isso, aqui era no Mercado Central... a gente só ia para casa só... para casa,

tinha... a escola e eu voltava imediatamente para ir para o mercado...”. A construção de um tempo subjetivo relacionado ao cronológico expressou a continuidade de acontecimentos. As ações foram referenciadas por um elemento fundamental para formação pessoal, a escola. Segundo Elias (1998), o crescimento contínuo de formação humana para construir o passado com relação a sua posição presente refere-se à leitura do passado numa perspectiva do presente envolvido, por experiências trazidas na memória do narrador, diante desse fato. Elias (1998) assinalou que:

A resposta, em suma, é a seguinte: existem acontecimentos que podem ser percebidos como tais fluxos do devir, e, portanto, no tempo e no espaço, sem que aqueles que os percebem levem em consideração o caráter de símbolos do tempo e do espaço. Nesse caso, não levamos em conta, por não nos apercebermos dele, o fato de uma atividade humana ordenadora, uma síntese consciente aprendida, é necessária para que os processos perceptíveis sejam captados como algo situado no espaço e no tempo (ELIAS, 1998, p. 31).

O Professor 2 estudou em escolas públicas desde a sua formação inicial, fez o primário no Colégio Duque de Caxias após conclusão do primário, submeteu-se ao processo seletivo de admissão ao ginásio para antiga Escola Industrial⁴⁷, futura Escola Técnica⁴⁸, atual CEFET⁴⁹. Nesta instituição educativa fez o antigo curso ginasial e o antigo segundo grau através do processo de formação técnica em Edificações. Assinalou duas circunstâncias que foram frutos da sua formação técnica: a primeira, a sua impossibilidade de concorrer em cursos de Engenharia Civil e da Química, segundo o professor, o ensino técnico não preparava para o vestibular; a segunda, a formação técnica possibilitou a sua inserção ao mercado de trabalho como gráfico, e, também, o ingresso à Universidade em 1973 para o curso de Matemática.

Maria José, Maria José (a primeira professora) é uma pessoa que a gente[...] não era uma pessoa assim[...] que transmitia afetividade, mas era uma pessoa carismática pela, falava muito alto, ensinava muito bem para gente e a gente ia[...] também a gente dava muito trabalho pra ela, a gente brincava muito nas aulas dela, mas era uma pessoa que a gente gostava e[...] ela dava uma boa preparação e eu ganhei muito com ela. O que lembro dela, assim, como uma pessoa disciplinadora, ela estava ali para deixar organizado. Era uma escola naquele padrão que antes da gente começar tinha formatura, cantavam-se os hinos, entende, era um lugar onde normalmente a gente conseguia uma brigazinha com os colegas, na hora da formatura um dava um chute no outro e daí saía uma briga e depois os que brigavam ia para sala de D. Isaura e lá tinha uma palmatória, ah! Ah! Um bolinho para um e um bolinho para outro e aí a gente chegava todo empinadinho na sala meio sem jeito, e todo mundo rindo da gente, porque levou uma paulada (Professor 2)

⁴⁷ A Escola Industrial foi criada através da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942 e funcionou até 1962, apenas com o Ginásio Industrial.

⁴⁸ A instituição Escola Técnica Federal de Sergipe foi oficializada através da Portaria nº 239 de 02 de setembro de 1965

⁴⁹ Em 1990 foram disseminados os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Educação Tecnológica, aproveitando a estrutura física, os recursos materiais das escolas técnicas.

Na Escola Industrial eu tive vários professores interessantes, mas dois professores, eles marcaram a minha vida estudantil é[...] Um deles foi o professor Daniel de Matemática e o outro foi José Nogueira Fontes também de Matemática é[...] eu gostei muito de Branca, a professora de Inglês, mas estes dois foram marcantes na minha vida, talvez por eles, devido a eles. Eu consegui associar o estilo dos dois no meu jeito de ensinar. Daniel uma pessoa muito calma ele não levantava a voz para ninguém, sorria sempre, é[...] Jonofon uma pessoa muito estudiosa, uma pessoa intelectualizada, muito intelectualizada e procurando colocar em nossas mentes sempre as curiosidades, deixar as curiosidades bem aguçadas, problemas curiosos deixavam a gente, mexia com a gente, deixava agente querendo ir a procura da solução ou da resolução (Professor 2).

Em Aracaju, na década de 70 do século XX, segundo o Professor 2, havia um sistema organizado de formação para preparação ao vestibular direcionado às áreas de exatas, “o CCPA, conhecido como Empenquem, que preparava tanto para Engenharia Química e Medicina e tinha o Pré-vestibular de Leão Magno Brasil, o Gabinete de Cultura Matemática, que passou a ser o Visão, criado por uma reunião de professores que saíram do Gabinete de Cultura Matemática e resolveram montar o seu próprio curso preparatório”(Professor 2). O Professor 2 afirmou que havia também o Colégio Salvador que detinha um percentual significativo de aprovações no Vestibular, resguardando vagas nas áreas mais concorridas, como as Engenharias e a Medicina.

Segundo o Professor 2, os alunos oriundos destas instituições assumiam as primeiras colocações no processo seletivo Vestibular. Restando aos demais o preenchimento em cursos de menor concorrência. Mesmo diante das dificuldades existentes ocasionadas pelas “lacunas do conhecimento”, ele atravessou todo o processo de formação universitária e concomitantemente começou a exercer atividades docentes em instituições particulares de ensino.

Após exaltação da Revolução de 1964, com a queda do regime democrático e todo o processo que desencadeou o AI-5 de 1968, a febre de cassação aos direitos humanos, despontou na década de 70 do século XX, período ditatorial em que os militares permaneceram no poder até o ano de “1985”. O Brasil passou por um processo intenso de regulamentação através do modelo disciplinar imposto pelo regime militar. Por outro lado, percebeu-se também a tentativa de acalantar o projeto desenvolvimentista brasileiro que visou à disseminação do desejo de ascensão social nas camadas desfavorecidas pelo processo continuado de formação educacional, através da ampliação dos cursos tecnicistas ou de formação universitária; acerca desta contraposição entre repressão e desenvolvimento, o Professor 2 faz referência

[...] foi época de 64, 60 a 64, nessa época, que eu lembro da revolução lembro da revolução, foi assim, é, eu era criança, assim, é eu era criança, tinha 12 anos, mas eu não era como as crianças de 12 anos de hoje que sabem tudo, eu era, eu lembro que eu era um menino mesmo, entende, e aquele movimento na rua e a gente foi ali na porta, próximo ali da avenida e uns, uns intimidavam – “saia daqui! é revolução” - e o que é revolução? Eu queria saber o que era revolução. Revolução de Euvaldo Diniz falando na frente, Euvaldo Diniz era deputado federal, e aqueles homens falando ali e horas a gente era puxado para dentro de casa para se afastar dali. Foram coisas interessante da época e eu lembrei de um fato sobre a revolução foi que de repente, eu morava próximo do Hospital Sta. Isabel e começou encher de carro e a gente estava, estava ali. [...] jogando bola na rua. Nós fomos lá dentro e procuramos saber o que tinha acontecido era a mãe do Seixas Dórea que tinha falecido e é... eu achei brutal, Seixas Dórea chegou algemado e tiraram as algemas dele na porta do cemitério é, um negócio grotesco, até porque ele não era criminoso, não era um assassino perigoso e, é, não precisava disso tudo e ele chorou muito diante do caixão da mãe dele ali na porta do cemitério. E foi abraçado por muitas pessoas, muitas pessoas fizeram fila para abraçá-lo e a gente ficou comovido voltou para casa. São fatos assim, interessantes. Ih! Eu lembro, também, quando teve o AI5 eu já estava grandinho, eu já estava na 8ª série e, e aqueles movimentos estudantis, eu achava bonito, eu não entendia nada, é, do fato mesmo eu não era ligado, mas eu achava bonito aquela cor. Todo dia e queria participar, mas eu só fui adquirindo uma maturidade política, no ensino médio, fui compreendendo as coisas, fui lendo mais... (Professor 2).

As leis implementadas ampliaram possibilidades para a população daquele período, como cita Nascimento (2004):

A lei sempre foi um espaço de conflito e não de consenso, mas também espaço que estabelece configurações e contribui para a regulação do consenso. As relações entre o grupo são expressas, não de qualquer modo que se queira, mas através das formas da lei (NASCIMENTO, 2004, p. 36).

A família brasileira, tanto a mais favorecida como a menos favorecida economicamente, estavam sendo motivadas pelas instâncias políticas e os meios difusores de comunicação a viver um momento de excitação intelectual em vista do progresso da nação e da ascensão social do povo brasileiro.

A legislação educacional indicava também estas expectativas:

Depois da vigência da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1961, ficou estabelecido que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial. A determinação incluía os cursos secundários, além da formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Abrangia ainda os cursos industrial, comercial e agrícola. O artigo 47 do diploma legal previa a existência de ginásios, e colégios técnicos, industriais, comerciais e agrícolas equivalente ao ensino secundário (NASCIMENTO, 2004, p.269).

E Santos (1999) também comentou acerca da temática referenciada:

Exatamente dez anos depois, em 12 de agosto de 1971, era promulgada uma nova lei, desta feita a de nº. 5.692. O novo diploma legal manteve a “descentralização administrativa”, ao tempo que ele substituiu” a antiga escola primária e o ginásio, separados monoliticamente pela programação desintegrada e pela barreira do exame de admissão, por um só ensino de 1º grau com oito anos contínuos de educação. A “este ciclo fundamental, segue o ensino de 2º Grau destinado a formação integral do adolescente e à habilitação profissional”. [...] Ela “encerra o ciclo da história da educação brasileira, de mais de 150 anos em que o ensino secundário, elitista, caracterizado pela formação humanística que ministrava, esteve em primeiro lugar” (SANTOS, 1999, p. 178).

A indústria petroleira, a criação de novas estradas rodoviárias e ferroviárias federais, a criação de Escolas Técnicas e de Universidades Federais, o avanço das novas tecnologias, os movimentos políticos nacionais orientados pelas novas exigências de mercado demandavam mão de obra qualificada, com isso, fazia-se necessário profissionalizar a população para atender às exigências do projeto econômico ⁵⁰daquele momento histórico.

Maria Helena Santana Cruz (2005) ressaltou que:

a sociedade atual é permeada por intensas mudanças decorrentes do novo processo de acumulação do capital ao nível internacional, processo esse resultante do longo desenvolvimento e de uma série de revoluções nos sistemas de produção e troca. Essas mudanças incidem não só na organização e gestão de produção, mas no modo de inserção da mulheres e dos homens na estrutura produtiva, na forma de organização do Estado, da representação política e sindical e da sociabilidade (CRUZ, 2005, p. 79).

Todos estes fatos mencionados apontaram para configuração empírica em que os professores pesquisados construíram suas vivências, uma vez que o período de ditadura militar foi vivenciado pelo grupo pesquisado⁵¹, assim sendo: as trajetórias destas vidas refletiram a transmissão e imposição dos cânones daquele momento histórico, tendo em vista que os seis professores estavam em processo de formação pessoal e intelectual, e, por conseguinte, o registro do momento da escolha profissional.

O Professor 1 nasceu em 1968, no 1º período da ditadura e sua formação intelectual é marcada pelos primeiros momentos do regime militar. A inserção no ensino superior foi no ano de 1987, momento da implantação do regime democrático; o Professor 2, o Professor 3 e

⁵⁰ A elevação, nos anos 70, das expectativas de consumo diante da proliferação de novos produtos e da promoção que dele se fez, redefiniu o conceito de necessidade econômica, não só para as famílias de camada média, mas também para as de renda mais baixa, entre as quais, passou haver um anseio de ampliar e diversificar a cesta de consumo (CRUZ, 2005, p. 71)

⁵¹ Segundo Mattos (2003), o regime militar pode ser classificado em três momentos: o primeiro momento de 1964-1968 com o golpe que derrubou João Goulart até a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5); o segundo momento de 1969-1974 o regime buscou estabilidade institucional pelo largo uso da força repressiva; o terceiro momento de 1974-1985, neste período os presidentes tiveram que recorrer a medidas de liberação política para sustentar o poder.

o Professor 4 nasceram na década de 50 do século XX, experienciaram o primeiro momento do regime militar já em formação no ensino fundamental e ensino médio, por conseguinte, a orientação para formação do ensino superior já refletia as idéias expressas pelas leis reformista 5.540/68 e 5.692/71; o Professor 5 e o Professor 6 nasceram na década de 70 do século XX, a sua formação orientada pelo regime numa concepção de abertura e de manifestação pela mudança do regime ditatorial para o democrático. A inserção deste terceiro grupo no ensino superior se deu na década de 90 do século XX após a derrocada do regime ditatorial com a implantação do regime democrático.

Embora não seja propositura desta pesquisa enfatizar a História factual, tornou-se necessário, no entanto, os caminhos a serem seguidos: compreender os aspectos sociais relacionados à história de vida dos professores e, rastrear aspectos singulares de cada comportamento e postura social norteados pelo aspecto histórico.

O Professor 3 ao se referir sobre a data do seu nascimento fez uma entonação na voz compreendida por uma manifestação de alegria e rejubilamento; do mesmo modo que acentuou a sua posição na cadeia genealógica familiar: “Eu sou o último filho de uma prole de seis filhos” (Professor 3).

Este aracajuano, demonstrou, em suas lembranças, registros de uma relação familiar, cujos pais nem sempre puderam realizar os sonhos de consumo dos filhos e atender às demandas familiares que os possibilitassem à ascensão social e cultural segundo os anseios dos membros da referida família, uma vez que o pai era bancário de um banco e a mãe, professora do ensino fundamental da rede particular e estadual.

Este aspecto, segundo o Professor 3, foi fundamental para o desdobramento de algumas escolhas no âmbito pessoal e profissional, bem como fez emergir algumas frustrações mediante o grande número dos elementos familiares e a necessidade dos pais traçarem as prioridades da família, as quais o atingiram.

O Professor 3 relatou;

Eu nasci em 20 de fevereiro de 1955, tenho 51 anos, nasci num domingo de carnaval, sou filho mais novo, de uma prole de seis filhos, quando eu nasci minha mãe tinha 40 anos; o meu pai tinha o quê? É[...] é na faixa de 50. Meu pai era bancário, minha mãe professora da Escola Normal, ensinava Geografia e Matemática, era professora, também, do Colégio Jackson de Figueiredo, na época, escola particular. [...]. Me parece que a ênfase dessa pesquisa é mais na prática, não é? como professor. Para falar dessa prática, preciso falar das ferramentas que eu acumulei como estudante[...] É o que eu queria ressaltar o que marcou na minha infância foi a leitura, eu acho que o mais interessante da minha infância foi a leitura. Eu fui um menino brincalhão. Lá em casa tinha um quintal grande e lá jogava bola, jogava pião e foi uma infância rica (Professor 3).

Eu usei de todos os artifícios da época para conseguir uma bicicleta, até participei de concurso na Rádio Cultura, na época, eu participava para ver se conseguia ganhar uma bicicleta. É minha mãe sempre me prometia, mas nunca tinha meios de me proporcionar. Era professora tinha um orçamento sempre apertado e sempre me prometia a bicicleta quando recebesse um tal de triênio, uns atrasados que ela tinha para receber. Eu sei que eu sonhava, realmente, era uma coisa importantíssima, naquele momento, ganhar uma bicicleta. Mas, não, não era só eu que, que[...] que vivi esse tipo de coisa, o meu irmão mais velho tinha um sonho, também, que era possuir uma gurivate, gurivete (uma bicicleta a motor), e nunca conseguiu realizar seu sonho. Era uma família de poucas posses, era uma família numerosa e meus pais tinham suas prioridades, não podiam comprar estas coisas caras, quase inacessíveis na época (Professor 3).

Diante do espectro familiar, percebeu-se que a família do Professor 3 se comparada com os demais parentescos possuía uma condição econômica inferior. Entretanto, os relatos remontaram para uma situação privilegiada, uma vez que era detentora de bens que a situava socialmente na classe média. A posse da casa própria, o auxílio doméstico de duas empregadas domésticas, as exigências e manutenção dos hábitos domésticos, as viagens anuais de férias para Salvador, contato direto com bens culturais fizeram parte do cotidiano familiar que justificam a posse do capital econômico.

O relato do Professor 3 demonstrou um pai resignado a uma vida humilde, mas mantenedor dos princípios conservadores da burguesia, através do pertencimento ao bem individual, o compromisso com a operação laboral, a preservação da organização familiar:

Sim, ele ficou por aqui foi ser bancário, ele levou uma vidinha tranqüila, funcionário também modelo, eu não me lembro que meu pai tenha perdido um dia de trabalho, ele deve ter perdido por doenças essas coisas, mas aquela rotina espartana, era uma rotina espartana, mesmo, tinha o horário do lanche, o horário do almoço, tudinho, tudo dentro do padrão, a mesa tinha que estar posta ao modo dele, os talheres iguais, ele era muito exagerado, [...], saudável, celebrar em família, juntar a família. A idéia da velha e tradicional família pequena burguesa... em volta da mesa é bonito. [...]. Me deixou alguns exemplos, me deixou muitos exemplos dessa até idade, eu não quero me estender muito não porque não precisa, porque é normal todo filho fale bem do pai, e torna-se até piegas e se eu começar a falar bem do meu pai aí eu não paro mais. Sim, mas meu pai era realmente, não transigia, não, questões de decência, de ética. Uma vez, eu estava jogando futebol e eu achei uma carteira recheada de dinheiro devia ter 12 ou 13 anos, cheguei alegre para meu pai achei lá na comemoração do confiança que foi campeão, aí todo mundo invadiu o campo, eu sou Confiança, aí todo mundo invadiu o campo e lá a festa no bairro Industrial no campo do Confiança, [...] quando cheguei em casa, alegre, achei que ia me apossar daquilo, devia ter 12 a 13 anos. Épa! Não é bem assim, não. Ele abriu a carteira olhou os documentos, a gente morava perto da rádio Cultura a gente foi até a Rádio Cultura entregou a carteira [...]

(Professor 3)

Famílias munidas do capital cultural e alguns elementos envolvidos diretamente no processo educativos delinearão as escolhas profissionais dos seus filhos, de acordo com os valores, as crenças e os comportamentos celebrados no interior das relações familiares e

sociais. O Professor 3 não apresentou durante a formação no ensino de 1º grau e 2º grau relações com o magistério e o desejo pela docência a qual ocorreu sub-repticiamente, através das redes sociais estabelecidas, pois, além da mãe e da tia, ele se casou com uma professora e, fruto desta união, a aderência de um parente “próximo”, também, professor, que o auxiliou na aquisição da função de professor em uma determinada instituição escolar da rede pública federal.

Um dos sonhos não realizados foi o de tornar-se jornalista como um tio paterno o era; no entanto, as condições econômicas dos seus pais inviabilizaram esta concretização onírica. Naquele período, década de 70 do século XX, ainda não havia em Aracaju o curso de Jornalismo e precisava se deslocar para outro Estado, realidade dispare aos padrões econômicos da família.

Diante da inviabilidade de estudar Jornalismo, optou pelo curso de Direito, Passando no vestibular no ano de 1979⁵² e, mesmo contrário às convicções pessoais e profissionais, atravessou todo o processo de formação teórica e prática, mas não exerceu a profissão efetivamente. Em um de seus relatos, afirmou: “Deixei de ser um advogado medíocre para ser um professor mediano”:

Fiz o antigo primário no Colégio Alfredo Montes, ficava bem próximo da minha casa na av. Pedro Calazans onde eu nasci. Fiz o ginasial no Colégio Jackson de Figueiredo e o científico no Ateneu Sergipense. Terminei o científico com 18 anos e prestei o vestibular para Direito e entrei na Faculdade de Direito que na época era na Rua da Frente, no atual Cultart. Eu entrei em 78, 79, depois eu posso falar mais detalhes de toda essa experiência. Fiz a graduação em História em 86 e Mestrado em Educação mais recentemente (Professor 3).

A influência do tio não apareceu somente pela inclinação à profissão de Jornalismo, mas também pelo gosto à literatura, à criação de textos literários. O Professor 3 relatou que a leitura e a escrita estiveram sempre presentes na sua vida. A leitura mediada pela figura paterna que gostava de ler e estimulava o gosto pela leitura aos filhos. As leituras, segundo o Professor 3, eram as mais diversas, da revista de “Tio Patinhas” até os livros filosóficos de Zola, Proust, bastava somente encontrá-los na estante da sua casa. O gosto eclético pela leitura não impediu de ter uma preferência maior pelos escritos de Jorge Amado, qualificado pelo depoente como o “melhor contador de histórias”.

⁵² Segundo o relato do Professor 3, em 1979, a Faculdade de Direito se instalava na Av. Beira Mar, popularmente conhecida como Rua da Frente. Vale ressaltar, que esta faculdade já estava integrada a Universidade Federal de Sergipe e somente em 1980, ano que deu início às atividades da Universidade Federal de Sergipe no Campus Universitário, ela se instalou no prédio do departamento de Direito.

A consciência de ser um bom “contador de histórias” emergiu conscientemente em sua vida ainda aos 14 anos, através da Professora Ivone Mendonça que o reconheceu como bom escritor, pelas redações produzidas em sua disciplina. A professora Ivone elegeu o texto dele como o melhor da turma. Naquele momento, decerto, florescia o potencial do jovem para vocação.

Voltando a leitura, eu devo ao meu pai, foi um grande leitor, uma pessoa que só tinha o primário, mas tinha uma boa estante de livros e comprava boas revistas da época: Cruzeiro, Manchete, além de Gibis, principalmente os gibis do Walt Disney que ele achava que eram mais interessantes que não tinham violência.[...] Eu devia ter o quê? Uns doze anos se eu tivesse aí meu pai soube me proibiu voltar ao cinema, então eu só voltava lá sem o meu pai saber, mas me marcou muito. A minha leitura era meio caótica, não era nada esquematizada que isso era quase todo dia, eu pegava aleatoriamente um livro de meu pai e começava a ler, aos 14 anos, li sem entender nada, um livro de Émile Zola, “Eu acuso”, algo assim. Eu não entendia nada, eu gostava. Eu gostava do contato com as palavras, eu gostava das frases. Me deu sem dúvida um certo cabedal, aos 14 anos eu comecei acalantar um sonho de ser escritor que até hoje eu cultivo, é para mim fundamental [...] Trabalhar com esse evento. Eu não tenho curso de redação, até então eu não sabia ela me deu, eu não sabia até então que eu tinha um texto razoável e o meu texto foi escolhido como melhor texto da turma num concurso realizado pela professora Ivone Mendonça e isso me envaideceu, eu descobri, então, que eu gostava de escrever, certo? (Professor 3).

O Professor 3 relatou sobre a constituição de sua própria família que ensejou para o mecanismo de repetição na cadeia de formação pessoal dos indivíduos, uma vez que, ele seria também, pai de uma prole de seis filhos, frutos de dois casamentos. Ao deter-se sobre esta face de sua trajetória de vida, o Professor 3 se remeteu à inserção profissional ao magistério motivado pela urgência do primeiro casamento, bem como à chegada de seu primeiro filho. De certa maneira, estes fatos foram determinantes na opção pelo magistério, pois a necessidade de estabilidade econômica foi agravada pelo imperativo das circunstâncias que, por sua vez, a advocacia não favorecia naquele momento. O Professor 3 precisou do remunerário econômico para então se colocar na posição de provedor da sua família, tornando-se professor da Escola Técnica Federal para ocupar o papel de esposo e pai.

Assim sendo, a escolha para o exercício ao magistério foi norteadada por aspectos externos à vocação profissional, mas que, indubitavelmente, trouxe consigo memórias coletivas do grupo familiar que se atualizaram na escolha profissional, tais como a escolha de professoras para se tornarem as esposas, a figura materna também professora o seguimento ao modelo paterno.

Uma outra narrativa apontou, mais uma vez, para a singularidade dos laços familiares, mas que se relacionaram simultaneamente com a realidade apreendida pelo coletivo. O

Professor 4, filho de bóias-fria, do interior de São Paulo na década de 50 do século XX, vivia como nômade, de propriedade em propriedade da região, de acordo com as ofertas de trabalho de seus pais que dependiam, sobretudo, das manifestações cíclicas da natureza. Ele relatou passagens de muito frio e de muita fome, em que a escassez do alimento e do vestuário levava os pais a criarem recursos extraordinários para vencer as dificuldades:

Para você ter uma idéia eu cresci junto com meu pai e minha mãe trabalhando na roça. Lá tem a quebra do milho, do amendoim, corta do arroz, cuidar do gado, cuidar de galinha, cuidar do porco, apanhar algodão. Na época do frio que é a época que lá está pegando algodão, é meu pai e minha mãe nos levava para roça de madrugada, a gente ia de madrugada, principalmente em noites de lua, para começar apanhar o algodão com a lua, por dois motivos, porque para o dia ficar maior e dava para apanhar mais e porque o sereno da madrugada fazia o sereno ficar mais pesado e a gente apanhava aquilo por quilo e cada 15 quilos que era uma arroba tinha o preço e eu me lembro, que em dias de muito frio, a mãe e o pai cavavam um buraco dentro dos fardos de algodão, e enterrava, num buraco, e enterrava minha irmã e eu, cada um, num fardo até o pescoço, daí se acabava o frio e eles iam trabalhar, quando o sol saía que aquela cerração ia embora que já estava quente, então nós saíamos de dentro do saco e íamos trabalhar também a minha irmã mais velha e eu (Professor 4).

Somente deu início à vida estudantil aos 11 anos. Mesmo assim, só podia ser matriculado no mês de junho ou agosto após a colheita do algodão e do amendoim. Este retardo ocasionava tensão no processo pedagógico, uma vez que os professores sentiam-se incomodados com a chegada do novo aluno que requisitaria atenção especial:

Eu cheguei na escola no segundo semestre, no mês de agosto, os meus colegas já tinham estudado o primeiro semestre e eu me lembro que a pessoa que foi me dar aula ela olhou para mim “o que foi que você chega aqui no mês de agosto sem saber nada?” aí pegou meu caderno e escreveu meu nome lá em cima na meia linha [...] e disse vá copiar e começou a dar aula dela e eu por fora e eu escutava aquilo, mas eu tinha que escrever meu nome lá, quando eu terminei a primeira página o meu nome não estava assim não Suzana já tinha virado, não tinha coordenação, a minha coordenação era muito bruta, era coordenação de pescador, de caçador, de subir em árvores, laçar boi, pegar cavalo, pegar galinha, pegar porco, mas não tinha a coordenação fina, eu não tinha aprendido isso, então a minha letra era uma loucura (Professor 4).

No período de escolarização do ensino fundamental de 1ª a 4ª série alguns fatos relatados denotaram práticas anti-pedagógicas, em que se registrassem a ruptura da relação professor-aluno; aspectos que se adequaram à exclusão social, assim como, à evasão escolar.

“Ou Orlando, escreva novamente aqui para mim assim” no que eu disse a professora escutou lá [...] e aí ela veio de lá e ela tinha um lápis vermelho, a gente tinha um medo daquele lápis que se acabava e ele veio com aquele lápis no meio da minha testa e perguntou para mim: “que história era aquela de estar conversando em plena sala de aula

atrapalhando”. Você não pode imaginar para um menino da roça, a vergonha que isso significou, uma coisa que marca, marca para o resto da vida, aquela lapisada que ela me deu, e a chamada de atenção que ela fez comigo, uma grosseria sem tamanho [...] (Professor 4)

“[...], diga aí quais são os afluentes do rio Tietê da margem direita e da margem esquerda?” eu olhei para cara dele eu nem palavra se existia esse rio Tietê e nem esse negócio desses afluentes eu fiquei olhando para cara dele! “Oh! rapaz, você está parecendo um boi sonso!” eu escutei aquilo quando chegou no final da aula vim embora “vou embora, não volto mais nessa escola” disse para minha mãe “não volto mais para essa escola!” eu vou lá para ser maltratado, não vou não! Isso na linguagem do caboclo da roça, tá? Fiquei três semanas sem ir para escola. (Professor 4)

O professor 4 relatou que só deu continuidade aos estudos pela intervenção de um morador do lugarejo que o chamou e lhe mostrou a importância dos estudos tanto para formação pessoal como para a ascensão social.

Tinha um senhor lá, analfabeto, que a gente chamava de pé grande, Sr. José Grandão, Pé Grande, um homem enorme, só andava descalço e um dia ele me encontrou na rua e disse: “Eu estou sabendo que você largou de estudar?” e eu disse: “deixei Sr. José, eu deixei porque o prof. Antônio, o sr. Antônio me maltratou na sala de aula e eu deixei”, mas olha foi uma coisa sagrada que ele disse “meu filho, vou dar um conselho para você, volte, volte a estudar, não deixe não, porque você poderá ser alguém estudando” aquele homem não sabia nada, tudo que ele sabia naquela vila era passar fome e ser humilhado, ele dizia aquilo, Suzana, fui para casa, puxa! E eu vou voltar, e eu voltei. Voltei e criei o hábito de estudar (Professor 4).

Após conclusão do ensino primário, ele ficou impossibilitado de dar continuidade aos estudos, pois, naquela região não tinha escolas públicas dedicada ao nível fundamental e a condição econômica dos pais impedia que o matriculassem na escola da rede privada. Mediante, o quadro de frustração, seu pai apontou a roça como herança e meio para sobrevivência:

Um menino que entrava na escola no mês de junho, foi 94, 94. Só teve uma média maior que a minha 95. Não era 9 pontos, era 95 mesmo que era o sobrinho, na época da nossa formatura do então diretor da escola porque ficava muito chato para ele o sobrinho dele ficar com a nota inferior ao bóia-fria, no lugar do filho da roça porque na roça tem essas coisas, então eu fiquei em segundo lugar. Aí vem a segunda parte da história, que é a mais complicada do que a primeira, quando eu termino o primário o pai comprou para mim uma camisa para mim, uma gravatinha borboleta, calça nova, é! a família morria de fome para sair igualzinho aos outros, não tinha que sair diferente, não a diferença tinha que ser dentro de casa, o fora que a gente passava, o desprezo que a gente recebia, as humilhações, mas ali na escola naquele dia eu era igualzinho a qualquer um, claro, claro, no dia da formatura[...] (Professor 4)

Terminado as férias meus colegas ingressam no ginásio, naquela época era ginásio, tem de manhã e de tarde ginásio, tinha que fazer um curso de admissão que era como se fosse um pré-vestibular para entrar no ginásio e o ginásio era pago, era um seminário de uns padres

alemães que tinha lá que preparava muitos padres e eles tinham lá o primeiro grau completo, o segundo grau, nego já saía dali com vantagem e meus amigos me perguntaram “você não vai?” eu disse “não, não tenho como pagar” e aquilo foi nascendo uma revolta dentro de mim. O pai que sempre foi um grande amigo meu disse para mim “meu filho, fique triste não, a gente vai ser feliz assim mesmo...” aí coitadinho compra uma bicicleta velha do dono da fazenda lá, do Ciro, dono da fazenda, para fazer a minha alegria, eu nunca tinha tido uma bicicleta, nessa época eu já estava com 15 para 16 anos, comprou a bicicleta, e ao lado da bicicleta comprou para mim uma foice e um machado para eu ir trabalhar na roça, roçando mato. (Professor4).

O Professor 4 superou os déficits ocasionados pela vida de pobreza e busca na aprendizagem solitária, autodidata, entre os livros que fora emprestado por antigos colegas do ensino primário e a aprendizagem recebida nos primeiros anos de escolarização. Foi destas minguadas sementes, a possibilidade de desvelar o universo do conhecimento, longe da roça, em uma cidade da região paulista, Piracicaba, no Instituto Piracicabano.⁵³

Aquilo que parecia definitivo, aos poucos, ganhava outros contornos, através das relações sociais sustentadas pela família, sobretudo, da mãe, pois, adepta à religião evangélica intermediava oportunidades para seu filho, através dos relacionamentos construídos na Igreja. Assim, acendia uma luz de esperança para mobilidade social e a educação formal daquele jovem.

O professor 4 relatou sobre a chegada de um pastor evangélico em sua casa, que se comprometeu em ajudá-lo, aliás, a presenteá-lo com uma bolsa de estudos se o jovem conseguisse passar no processo seletivo de admissão ao ginásio. Após um período, o pastor retornou com a bolsa e o jovem apresentou o certificado, por sua vez, adquirido de maneira não-convencional através do Padre Roberto, um padre alemão, Diretor do Seminário de Formação Católica.

O acesso ao certificado foi através do pai do professor que havia trabalhado no Seminário e teve oportunidade de conhecer o Padre Roberto. Mediante a prerrogativa do pastor para aquisição da bolsa de estudos, o pai pediu ajuda ao padre que se dispôs passar as provas correspondentes à seleção de admissão ao ginásio, e assim o jovem estudou, realizou as provas dos componentes curriculares e obteve o certificado de admissão ao ginásio, assim como, o certificado de conclusão da 5ª série ginasial.

Pai tinha trabalhado no Seminário dos padres lá como bóia-fria capinando a chácara deles, lá eles tinham um negócio muito grande, “meu filho eu vou fazer uma coisa por você, eu vou falar com o padre para ver o que é que ele pode fazer” aí foi aí o padre “venha com o menino aqui”, Padre Roberto. Aí eu fui, um padre alemão, alto, bonito, aí “você estudou o

⁵³ Atualmente a Universidade Metodista, UNIMEP.

exame de admissão?” “estudei” “abra aí numa história” tinha uma história lá “leia” “eu li” “conte” eu estava preparado sapequei a história em cima do padre “eu vou fazer suas provas, são difíceis, se você passar eu lhe dou o certificado, que você estudou o ano inteiro”(Professor 4)

Através das relações sociais construídas em Vila Emília, o Professor 4 chegou, na tarde do dia 2 de março de 1964, no Instituto Piracicabano⁵⁴; nas mãos, uma mochila e um documento habilitando-o residir e estudar naquela instituição educacional.

Quando a gente chegou no Colégio Piracicabano eu já estava com a cara de defunto e o meu pai estava bem pior que eu, todo sujo, com fome, uma miséria, eu com aquela bolsinha de lado, mas tinha uma coragem danada e olhe que eu ia valendo, quando eu cheguei lá estava o reitor, lá, sentado, “Pois não menino, moço, o que você deseja?” eu disse: “olha, eu estou sendo mandado para este colégio” “você está mandado por quem?” “a minha igreja, o pastor tinha conseguido para eu estudar para cá” ele olhou para mim, ele olhou para o meu pai “Meu filho você tem certeza que foi para cá que te mandaram?” “tenho, olhe para aqui o papel” aí ele chamou uma pessoa “leve lá para o prédio (Professor 4).

lá na roça eu usava colher e uma latinha de banha, botava lá dentro o bife rasgava no dente e a colher comia de tudo, você falava em comer, a fome era tanta que eu nem saía para ver o que estava fazendo eu soltei a sopa no prato fundo, coloquei o arroz, botei o feijão, coloquei o milho em cima e depois ainda cobri com as folhas de alface, imagina comer esta miséria; meu pai ainda era pior, pegava o bife com a unha assim, e puxava. Os estudantes morriam de rir e eu ali me sentindo totalmente desarticulado. Jantando, vamos dormir, aí, você janta com fome, você está com muita fome, você come, você dá uma fraqueza que já passa e nós fomos dormir. Quando foi de madrugada, meu pai me balançou e me chamou “meu filho, nós está longe de casa e eu não quero deixar você aqui não, isso aqui não é lugar para nós e eu quero que você vá embora.” “Pai, não vou não, eu vim vou ficar, não pai, aqui vai ser ruim, isso aqui é muito estranho, mas eu vou ficar”. Ele foi embora, pegou as coisinhas dele e foi embora. O trem saía 5:00 h da madrugada e ele foi embora, eu fiquei (Professor 4)

A expectativa da sociedade diante de histórias de vida como a do Professor 4 é que aquele jovem permanecesse na roça, casasse, tivesse filhos e seguisse o ofício herdado pelo pai. Porém, excepcionalmente, ele pode dar um novo rumo a sua vida e entrou no processo de transitoriedade e ascensão social. Foi o que aconteceu, o Professor 4 concluiu o curso de 2º Grau e realizou o vestibular em 1970 para Teologia e dois anos após para Psicologia.

O conceito de vocação criado por Bourdieu já comentado anteriormente, converge ao conceito de vocação sob a perspectiva missionária do professor, uma vez que, registra historicamente uma disposição política e social dos professores transmitirem valores morais e costumes para população. Diante desta aspiração de concretização do projeto de civilização era necessário que estes professores se revestissem subjetivamente do que deveria ser assimilado para que a transmissão ocorresse com menor arbitrariedade e pedagogicamente o

⁵⁴ O Instituto Piracicabano era um colégio interno criado segundo a doutrina evangélica.

objetivo fosse atingido; o professor refletiria em suas próprias vidas aquilo que se esperaria da população: uma população com bons costumes, valores morais e desapegados aos bens materiais. Esta representação social, historicamente propagada entre os vocacionados da educação foram continuamente evidenciadas nas descrições históricas sobre a vida e a profissão de professor.

O Professor 4 após formar-se em Teologia seguindo a doutrina evangélica tornou-se Pastor da Igreja Metodista. A partir dos relatos do Professor 4 a prática religiosa dinamizada pela fé assegurava uma prática pedagógica de disseminação de valores e promoção ao bem estar social através da ascensão social. Esta motivação estava associada a sua formação pessoal e intelectual manifestada nos meandros da sociedade por meio de demandas e ofertas.

Um ponto que corrobora o “desvio da regra” na história de vida do Professor 4 refere-se ao processo de formação de suas duas irmãs; que permaneceram em companhia dos pais na Vila Emília, no interior de São Paulo. Não se sabe, ao certo, se foram alfabetizadas; porém, se foram, não avançaram no processo de formação intelectual, casaram-se, e, atualmente, uma vive em um sítio de propriedade do irmão no município de São Cristóvão em Sergipe e a outra irmã reside em um conjunto residencial no pólo metropolitano da cidade de Aracaju, no município de Nossa Senhora do Socorro, também em Sergipe.

Este fato aponta para reflexão sobre os Estudos de Gênero em que os filhos são criados de maneira diversa das filhas. As ofertas objetivas que lhe são apresentadas, assim como, as exigências sobre as mulheres de permanecerem no círculo familiar e os homens de se desvincularem mais cedo da família. Bourdieu remeteu à construção do significado de cultura para os seres do sexo masculino e feminino, afirmou que “elas estão inscritas na fisionomia do ambiente familiar, sob a forma de oposição entre o universo público, masculino, e os mundos privados femininos...” (BOURDIEU, 1999, p. 72).

Um outro ponto a ser visto, refere-se ao período histórico, década de 60 do século XX, a mulher já havia obtido direitos significativos, como sufrágio, a escolarização mista, a profissionalização com relação ao magistério e já era maioria nas salas de aula. Porém, estes direitos eram concentrados nos centros urbanos, em *lócus* em que a mão de obra feminina se fazia necessária e irradiava para o interior. As zonas rurais e o interior dos estados ainda permaneciam carentes de ofertas de mãos-de-obra femininas, sendo que a suplência da demanda advinha dos centros urbanos como, por exemplo, o professorado das escolas públicas em Sergipe.

Nesta história, também, percebeu-se que, temporariamente, houve um embate com a realidade, de maneira silenciosa, vivenciada solitariamente entre os componentes daquela

família, mas, ao curso dos acontecimentos, os pais buscaram saídas para vencer as imposições restritivas da sociedade, ou seja, o indivíduo buscou meios no seu próprio contexto social para eclipsar as necessidades. Uma das maneiras que a família do professor encontrou foi através das relações sociais construídas pelos laços do trabalho e da solidariedade.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos, institucionalizadas de interconhecimentos e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 1998, p. 67).

No caso específico desta família, percebeu-se que a iminência da pobreza requisitava constantemente o auxílio de outros, por isso, a construção da rede de relações sociais estáveis, seja através do pastor, do padre, dos compadres, entre outros. Havia, também, uma aparente resignação, ao passo que o processo de ascendência social se construía através do trabalho familiar, pois todos os componentes daquela família trabalhavam, de modo que, mesmo longe do convívio familiar, o Professor 4 realizou inúmeras atividades para prover sustento próprio e da família que deixara na roça. Com isso, o capital social e o capital cultural se expandiam à proporção que surgiam novas oportunidades para aquela família através do processo de ascensão social.

Dentro da escola na Universidade para poder não pagar a minha comida eu levantava 5:00 h da manhã, em São Paulo, aquele frio danado e ia na padaria comprar aquele pãozinho chamado bengala cortava em fatias botava manteiga, botava o leite na mesa, botava o café na mesa arrumava a mesa, isso a empregada chegava, os estudantes que tinham condições levantavam só para comer. Com isso eu não pagava a Faculdade, mas eu tinha uma outra tarefa que era a tarefa de lavar os banheiros dos estudantes e encerar o prédio de quinze em quinze, os banheiros eu lavava toda semana; eu lavava o banheiro de todo mundo, isso já era no 3º ano de Teologia. Segunda lavava os banheiros de todo mundo, e encerava o prédio de quinze, em quinze para não pagar comida. Com esse dinheiro eu comprava os meus livros e mantinha a minha família lá na roça, depois que eu fui estudar, eu não quis que o pai trabalhasse na roça. Eu, primeira volta que eu fui para lá, eu tinha ganhado um dinheirinho dando aula de Matemática, era uma bom dinheiro, para você ter uma idéia eu tinha dois cursos com trinta e poucos alunos cada um, todos eles pagavam particular e o dinheiro que eu ganhava 500 eu não sei mais que dinheiro era usado naquela época, eu ganhava 550, eu ganhava bem, aí eu cheguei lá em casa e disse “Pai, não vai trabalhar, não” “O quê?” “Não, eu vou comprar uma casa aqui na rua” uma coisa é morar no meio do mato; outra coisa é morar na rua do vilarejo, vocês vão morar aqui, eu fazia isso, Suzana, e enfim quando eu vim morar aqui eu trouxe todo mundo, minha mãe já foi, o pai já foi, agora eu tenho as minhas duas irmãs e eu (Professor 4)

Na “terra dos mil amores”, Aracaju, berço acolhedor para um filho de Parnaíba no Piauí conquistar as atribuições de professor, esposo e pai de família. O Professor 5 chegou a Sergipe no final da década de 70 no século XX, pois seu avô, funcionário de uma empresa de construção marítima foi transferido para esta cidade e trouxe consigo, além da sua família, a família do seu filho – esposa e três filhos, uma vez que ele se encontrava desempregado e esperava encontrar um trabalho nesta cidade.

[...], eu tenho 31 anos que eu estou aqui, desde os dois anos de idade aqui, já é um tempo muito grande, já absorvi completamente a cultura sergipana, os costumes e me considero sergipano. Então, do período que eu vivi lá no Piauí, praticamente quase os dois anos eu não me recordo quase nada, só o que meus pais comentam, mesmo assim para eles é muito difícil recordar. Então, do zero aos dois anos que eu vivi lá, eu não me recordo de nada e a partir dos dois anos aí, a gente começa se a gente for buscar mexer lá no fundo da cabeça a gente vai começar a ver algumas coisas, começa a lembrar, então é, o primeiro lugar que a gente veio morar em Sergipe, [...] (Professor 5).

Porém, não foi muito fácil encontrar trabalho e, por conseguinte, a estadia de curto período se prolongou, ocasionado conflito e tensão no interior da família. Ele relatou que a presença da sua família na casa dos seus avós criava intensos conflitos familiares, sobretudo, entre seus tios e o seu avô. Ao mesmo tempo, remeteu-se “as suas delícias” ao lembrar do carinho que as tias tinham pelos sobrinhos.

O professor 5 afirmou que seu avô sempre alugava boas casas para abrigar a sua dupla família, a primeira, logo quando chegou a Aracaju, foi no Bairro Santo Antônio; posteriormente, alugou uma outra casa no Bairro Salgado Filho. Neste período, o professor ainda estava em companhia dos seus avós e desfrutava de um ambiente aconchegante, apesar de os conflitos terem se intensificado, pois o avô não admitia seu filho permanecer sem trabalho e sem um espaço próprio para abrigar sua família.

E aí, nessa casa, da Simeão Sobral, foram duas casas que nós moramos com os meus avós, foi na Simeão Sobral, se não me engano, né, e uma outra casa que foi na Av. Pedro Paes de Azevedo, no Bairro Grageru. Essa primeira casa que moramos com os meus avós foi marcada justamente por essa relação familiar, avô com neto; pai e filho; sobrinho e tio[...] entendeu, porque, morava todo mundo junto, e assim, tinha assim suas delícias. Mas, tinha também muito problema, tinha muita confusão, tinha muito desentendimento, principalmente, por conta do meu pai estar desempregado. Com uma esposa e três filhos dentro de casa, e então por isso desagradava um pouco os meus avós, desagradava um pouco meus tios que não eram casados. Entendiam que nós estaríamos ocupando um espaço, que nós não deveríamos ocupar e por isso gerou muita confusão, muitos conflitos, muito problema, mas foi sempre, sempre resolvido, na medida do possível e a gente conseguiu ficar e eu lembro que é, assim, quem mais dedicava um carinho para mim e para meus irmãos, eram as minhas tias (Professor 5).

O pai do professor, finalmente, encontrou um trabalho, de acordo as possibilidades circunstanciais “meu pai não trabalhava, não era porque não queria, mas porque não conseguia mesmo, não tinha nenhuma formação a nível superior como eu tenho hoje,”. (Professor 5).

Logo após, ter conseguido um trabalho, alugou uma casa “casa muito humilde, muito humilde mesmo, uma casa de telhado, estava muito suja, o quintal cheio de mato no Bairro Salgado Filho”. A frustração insurgiu na cabeça daquela criança; a realidade daquele momento causava-lhe sofrimento, pois ele teria que sair de uma casa grande e bonita para uma pequena e suja. A família não se deixou abater, enfrentou a realidade imposta. A mãe teve papel fundamental para que a criança superasse aquele momento de perda. Muitas outras perdas foram evidenciadas pelo professor em virtude das diversas mudanças. pois, além do processo de formação pessoal se manifestar através de fases ou etapas no processo de desenvolvimento biológico e psicológico, no caso específico do Professor 5, se apresentou mais uma vertente que se sobrepôs e que apontou para o perfil singular do indivíduo em relação à família.

Aí o meu pai acabou conseguindo um emprego, e depois que ele recebeu o primeiro salário, nós alugamos uma casa, e também ainda lá no Grageru, essa casa foi, ela ficava situada na Urquiza Leal, que também é Grageru. Mas, enfim é na Rua Urquiza Leal em frente ao Dinâmico. E aí eu passo por lá hoje em dia, mas não tem aquela[...]. Eram três casas, eu me recordo muito bem, e aí nós alugamos uma delas, mas, hoje em dia, elas não existem mais, as casas foram demolidas, foram construídas lojas, tal. E assim o que eu recordo muito é o seguinte quando nós chegamos nesta casa, era uma casa muito humilde, muito humilde mesmo, uma casa de telhado, estava muito suja, o quintal cheio de mato. Então, isso causou um certo impacto para mim porque eu estava acostumado a morar com os meus avós, morei na casa da Barra dos Coqueiros era, também, uma casa muito humilde, mas não era uma casa que eu guardo recordações. Então isso, quando nós chegamos nesta casa, isso me causou impacto, porque eu morei em duas casas, que para os padrões de Sergipe na época eram casas muito boas, casas que eram consideradas pessoas abastadas e quando eu cheguei nessa casa eu me senti muito mal que eu pensei “poxa! A gente morou numa casa tão boa e agora estamos vindo para essa casa com telhado o quintal tá todo sujo” eu recordo que minha mãe disse, deixou muito claro “olha, realmente, é uma casa de pessoas pobres, mas é uma casa que é nossa nós vamos ter nosso espaço, nosso canto” e assim nós começamos a limpar a casa nós arrumamos as coisas e a limpar tudo. Eu e meu pai, e minha mãe, e aí nesse processo eu fui me envolvendo e acabei gostando da casa, eu acho que o fato de ter ajudado a limpar e tal, isso foi importante e acabei morando muito tempo (Professor 5).

O relato do Professor 5 se reportou à relação de espaço e tempo com as experiências vivenciadas. Sua memória presente apresentou intercaladamente os registros subjetivos da infância associados às experiências armazenadas ao longo do tempo. Um dos traços fortes da sua formação pessoal foi a passagem por muitas residências, sobretudo, quando era criança e adolescente. O conceito de espaço e o tempo aparecem neste relato de maneira intensa, como

o professor afirmou “talvez por ter morado em tantas casas, eu divido assim, eu organizo a minha memória em etapas, e em cada casa que eu morei representa uma etapa, então eu acho que vai assim o que vou encaminhar”. (Professor 5).

O relato do Professor 5 remete para discursos paternos que colocam a educação como o único bem que eles podem dar aos seus filhos, para que eles tenham uma vida “digna” e de “sucesso”. Em muitos dos depoimentos o investimento educacional para os filhos tornou-se aspiração a ser alcançada, por isso, força motivadora para estes pais que não planejaram bem as suas ações em prol deste ideal, mas que foram movidos por um sentimento que não só os levaram a caminhar, mas também motivaram os seus filhos.

Meu pai, assim, meu pai sempre foi àquele cara que se dedicou muito à família e ainda hoje se dedica, sempre abre mão de muita coisa para manter os filhos estudando. Meu pai foi muito criticado pela família e pelos amigos porque não, queria que eu e os meus irmãos trabalhássemos “não, vocês têm que concluir os estudos”. É claro que na cabeça dele existia uma fase em que a gente concluía os estudos e hoje em dia eu penso e até ele pensa que a gente não deve ter um tempo de concluir os estudos, a gente está sempre estudando e aí eu, e aí eu lembro que ele fala muito isso “enquanto eu puder manter os meus filhos só estudando eles só vão estudar, eu viajo passo o mês todo trabalhando, passo humilhações de chefes de quem for, mas eu quero meus filhos estudando, se quiser ser advogado, professor, médico isso quem vai decidir são eles, mas eu quero que eles estudem,” [...] (Professor 5).

Acontecimentos escolares também são registros de memória na história de vida do Professor 5. Um deles, foi a saída que os pais tiveram para que o filho pudesse vivenciar as experiências oferecidas pela sociedade sem entrar em contato com a perda. O Professor 5 relatou que tinha apenas dois anos quando os seus pais o matricularam no pré-escolar, ele ainda chupava chupeta, os pais ao perceberem a dificuldade do filho em abster-se do objeto, encontraram uma saída “transgressora” para sanar a dor do filho: os pais colocaram a chupeta na mochila escolar e recomendaram ao filho que todas as vezes que sentisse muita vontade de chupá-la fosse para abaixo da mesa e escondido pegasse-a da mochila e chupasse-a rapidamente.

A partir deste fato pode-se pensar na dificuldade de renúncia das pulsões e das regulações impostas pela sociedade com referência ao tempo e espaço. As proibições de determinados comportamentos em determinados espaços sociais, como também, em períodos. Entende-se que a criança quando apta a freqüentar a instituição escolar já está subjetivamente capaz de afastar-se do convívio e dos objetos familiares.

O Professor 5 fez o pré-escolar em duas instituições do ensino privado de Aracaju, o Colégio Maria Montessori e o colégio Duque de Caxias. Logo após a conclusão desta etapa escolar, os pais o matricularam em escolas da rede pública, o Colégio Estadual Leite Neto;

neste cursou até a 5ª série, posteriormente, seguia para o Colégio Gonçalo Rollemberg, onde concluiu o ensino Médio.

No Leite Neto, eu lembro, as professoras ficaram admiradas “ah! Esse menino, não, é fantástico, esse menino, ele não pode ser matriculado na 1ª série ele está muito adiantado”. E aí, chamaram a minha mãe para conversar. Aí, minha mãe, explicou “não, ele estudou em duas escolas particulares aqui de Sergipe, tal e ele se desenvolveu bem é por isso que ele está adiantado”. Aí elas falaram “olha, tem assuntos que a gente está passando para os meninos da 1ª série que ele já sabe, então, é um desperdício fazer isso, deixar ele na 1ª série” “então vamos fazer o seguinte até o meio do ano ele vai ficar na 1ª série quando chegar o meio do ano a gente transfere para 2ª série”. E isso aconteceu, não sei, como aconteceu, não sei como fizeram, qual o mecanismo burocrático, administrativo, que permitiu isso, acredito que isso hoje em dia não é possível mais. Eu sei, que na época fizeram, eu passei da 1ª para 2ª, no meio do ano, acho que eles encontraram um meio lá, e eles conseguiram fazer isso, e aí eu comecei a cursar a 2ª série e aí começou acontecer o inverso porque se na 1ª eu estava adiantado na 2ª eu fiquei péssimo. Totalmente perdido, pedi às professoras para voltar para 1ª série aí elas não deixaram, a diretora da escola não deixou, ela disse que eu ia acompanhar e que ia dar tudo certo aí eu fiquei. Mas, no começo, eu sofri muito, porque além de pegar os conteúdos já bem adiantados, já estava no meio do ano, era uma série no nível mais acima do que o meu, e o pior, me colocaram numa turma com alunos bem mais velhos. [...] e aí meu pai e minha mãe solicitaram para que me transferissem pelo menos para uma turma da minha idade, e aí foi feito isso, e aí foi mais tranquilo eu consegui acompanhar até o fim do ano, e aí depois eu cursei nessa escola até a 3ª série. Cursei a 4ª, cursei a 5ª e depois, foi que eu fui para o Colégio Gonçalo (Professor 5).

No processo pedagógico, no entanto, o Professor 5 afirmou a existência de momentos em que a professora se apresentou de maneira que se contrapôs à posição de formadora de indivíduos, ele mesmo relatou:

Mas, era o que a gente chamava antigamente de pré-escola, eu não tinha chegado no ensino fundamental, de 1ª até a 4ª, é, e eu estava na sala de aula e eu senti uma dor de barriga muito forte e aí, eu fiquei com vergonha, eu sempre fui muito tímido, e eu fiquei com vergonha para pedir a professora para ir no banheiro, até porque eu sabia que ela era muito dura, ela não iria permitir e ia me dar uma bronca na frente de todo mundo, então eu fiquei quieto, eu esperei tocar o sinal e quando os colegas saíram aí eu corri direto para o banheiro que era pertinho da sala só que quando eu fui entrando no banheiro não deu tempo de segurar e eu acabei fazendo ali mesmo, né, na porta do banheiro, aí eu me tranquei no banheiro e fiquei lá todo sujo, e aí eu não conseguia me limpar que eu era muito pequeno não conseguia me limpar e nem tinha coragem para sair para pedir ajuda. Aí fiquei lá, sentado no banheiro, fiquei lá, e aí os alunos foram saindo foram indo embora, e aí minha tia chegou ficou na porta esperando ali, me esperando e eu não sai e depois que todo mundo foi embora e eu não sai, aí quando todo mundo foi embora e eu sair “espere aí, está errado, cadê Júnior?” Todo mundo lá em casa me chama por Júnior aí perguntou à professora “olha ele saiu” “não, mas na porta ele não passou porque eu cheguei aqui não vi ninguém saindo” aí ela “é então vamos procurar talvez ele esteja na escola” aí saíram procurando e eu estava no banheiro aí eu vi as vozes me chamando aí eu peguei abri a porta e chamei a minha tia aí ela disse “o que é que você está fazendo aí, rapaz?” aí eu expliquei a ela tudo, aí elas começaram... bem, aí minha tia pegou, me levou para casa e tal, só que até aí tudo bem. Só que quando foi no outro dia, na sala de aula, na presença de todos os alunos, a professora começou a debochar sobre o que tinha acontecido. E isso me marcou muito porque acho, acho não, com certeza, para uma criança é uma experiência terrível. Então, todos os colegas chateando, todos os colegas zombando, e o pior, a própria professora, porque a gente tem a

professora é, como um líder da sala, como a pessoa mais experiente, como a pessoa é...
(Professor 5)

Ele trouxe também consigo o registro dos momentos vivenciados em companhia de seus avós e a iniciativa das suas tias em auxiliar os seus sobrinhos no processo pedagógico. Ele relatou que as tias professoras sentavam-se à mesa para fazer as atividades pedagógicas extra-classe e ao mesmo tempo ensinava-o a fazer as tarefas de casa.

Ser professor, acho mesmo que no inconsciente, ficou registrado, “então, se alguém me perguntasse foram suas tias que determinaram?” “não! não de forma direta!” Mas acredito, como eu convivi, um bom tempo da minha infância com elas, eu! as via corrigindo prova, levando cadernos dos alunos para casa, ou seja, desenvolvendo estas tarefas em casa que o professor precisa desenvolver, eu acredito que vendo isso eu acabei inconscientemente absorvendo e isso mais tarde provavelmente se refletiu, na minha decisão por eu optar pela carreira de professor (Professor 5).

Como elas enfeitavam os cadernos e os deveres dos sobrinhos com flores e decorativos considerados socialmente como desenhos femininos e cuidados no manuseio dos objetos escolares, os seus colegas compreenderam como cuidados femininos, conseqüentemente, começaram a fazer gracejos e a propagar expressões pejorativas que o deixaram inibido perante a escola, precisando mudar de comportamento com relação aos cuidados com os cadernos e os materiais escolares.

Esta diferenciação dos estereótipos masculinos e femininos foi apontada por Bourdieu (1999):

A descrição etnológica de um mundo social, ao mesmo tempo suficientemente distanciado para se prestar mais facilmente à objetivação e inteiramente construído em torno da dominação masculina, atua como uma espécie de “detector” de traços infinitesimais e de fragmentos esparsos da visão androcêntrica do mundo e, por isso, como instrumento de uma arqueologia histórica do inconsciente que, originalmente construída, sem dúvida alguma, em um estágio muito antigo e muito arcaico de nossas sociedades, permanece em cada um de nós, homem ou mulher (BOURDIEU, 1999, p. 70).

A construção social de símbolos para indivíduos masculinos e símbolos designados para figuras femininas reporta-se ao Estudo de Gênero, que teoricamente aponta para construção social da cultura patriarcal e de produção, cujo homem precisa voltar-se para construções simbólicas que configuram o domínio masculino pelas diferenças de gênero. Cruz (2005) tratou sobre o conceito de “qualificação” para assinalar que a construção cultural do universo feminino, atualmente, está sendo valorizada no campo de trabalho em que entretece as competências construídas e adquiridas por mulheres mediante aprendizagem coletiva, uma vez que estas são detentoras de traços característicos que refletem a esfera reproducionista e

que associados aos conhecimentos teóricos constroem perfis que atendem às expectativas de produção no trabalho, como por exemplo, minuciosidade nos detalhes de produção, paciência no tratamento com as pessoas, entre outros. A habilidade manual, segundo a autora, aparece como um dos fatores favoráveis à absorção da mão-de-obra feminina em trabalhos que exigem destreza e que são os monótonos e repetitivos.

Os movimentos populares, reflexo de um período marcado pela transitoriedade e ruptura de concepções insurgentes no universo da pós-modernidade, capiciosamente adentrou nos lares das famílias. É o que narrou o Professor 6 nascido na cidade de Aracaju em 20 de dezembro de 1975.

Em 1973, a economia mundial passou por um processo de esgotamento do modelo econômico com a crise mundial do petróleo e político com o descontentamento principalmente das classes trabalhadoras e das classes médias do regime ditatorial. Para aplacar possíveis rebeliões o governo de Ernesto Geisel criou medidas estratégicas que desse quorum ao regime, através de um projeto de “distensão” do regime. Este projeto, segundo Mattos (2003), buscava “aumentar os espaços de participação da política e anularia os mecanismos mais explícitos de repressão” (2003, p. 64).

Na década de 80 do século XX houve um reclame nacional de fim da ditadura, de abertura a expressão de comunicação. Situações adversas, não se sabe bem de onde, se foram dos interesses políticos, das pressões internacionais, ou dos anseios populares. Não se sabe, certamente, qual movimento causou maior ou menor repercussão, pois, admite-se na conjunção de forças, a qual teve um papel significativo para mudança do regime de governo. Vale ressaltar, que no cenário internacional, havia um grande rebuliço com o fim do regime comunista russo e a queda do muro e unificação alemã.

Aqueles jovens que haviam sido convocados para uma especialização técnica, uma formação universitária, sob a promessa de suprir o mercado desenvolvimentista de produção industrial no Brasil no início da década de 70 do século XX com o governo de Emílio Garrastazu Médici, passado algum tempo, percebiam que as promessas salariais iniciais estavam sendo sorrateados pelo alto índice de inflação que circulava no país. Aqueles jovens, neste momento, adultos, chefes de famílias, queriam melhores condições de vida para manter as necessidades econômicas do sistema capitalista. Tais jovens, que ao longo do regime de repressão, silenciosamente, construíram uma complexa e emaranhada concepção recriminatória e proibitiva. Aos poucos, entretanto, iam se insurgindo, exigindo direitos e se posicionando antagonicamente ao regime ditatorial e, por conseguinte, ressurgiram as rebeliões, o espíritopositor, a negação da inviabilidade da força contra forças contrárias.

O Professor 6 teve um pai que se decepcionou com as diretrizes econômicas implementadas pelo Regime militar, aderindo ao movimento dos petroleiros na década de 80 que teve o seu desfecho numa dispensa do quadro de funcionários da PETROBRÁS, por sua vez, o pai do Professor 6 e mais um grupo de profissionais desta referida empresa foram demitidos.

Afastado das funções profissionais buscou descortinar o mercado autônomo liberal. Aquele pai tornou-se professor de direção automobilística e despachante e, através deste novo ofício deu continuidade à formação pessoal e profissional dos seus filhos, consoante a afirmação do Professor 6:

Então, nós tínhamos essa relação domingo levar os meninos para parque, para almoçar fora, para praia, então, eu tive isso, em um determinado período da minha vida eu tive isso. Depois isso se distanciou, não é, o meu pai saiu aí desse emprego, é... eu não sabia o que era isso, mas eu senti um pouco o padrão de vida, cair por conta disso, a gente não sabe explicar “poxa! foi por isso” a gente associa, mas, mesmo esse déficit econômico. No sentido materno, material não afetou no sentido da formação, e de outras coisas que não só o material conquista, então, eu guardo muito isso. É até eu me sinto um pouco emocionado em falar porque a gente lembra, família é uma coisa muito importante (Professor 6).

Aquela família, organizada em um padrão econômico, precisou se reestruturar diante das configurações que se apresentaram. O pai, impossibilitado de manter os quatro filhos em escolas particulares, precisou organizar as prioridades da família e, de maneira escalonar, enviou os dois filhos mais velhos para escolas públicas e, subsequentemente, os outros dois mais novos seguindo o critério de conclusão do ensino fundamental.

Segundo a narrativa, o Professor 6 percebera a queda do poder aquisitivo, ressentindo-se, pois era impossível manter o padrão econômico que a família estava acostumada. A saída da escola particular foi um dos remanejos que os pais tiveram que realizar. Outros foram necessários, como a diminuição das saídas nos finais de semana, a retirada dos filhos de atividades esportivas, no caso específico do professor 6 que praticava judô e surf, esportes que requisitavam instrumentos próprios para prática e disponibilidade temporal e econômica para o treinamento do esportista, foram também prejudicados “[...] não é só apoiar é poder apoiar, também, ele podia comprar um tênis para eu jogar, uma chuteira, um quimono para eu lutar judô, uma prancha de surf para eu surfar” (Professor 6).

Além destas perdas, o cotidiano doméstico precisou se adaptar àquela realidade econômica com a impossibilidade de ter uma secretária doméstica para organizar o ambiente familiar. Este aspecto mobilizou toda a família para estruturação de uma nova rotina familiar. A mãe, professora pública da rede estadual do ensino fundamental, precisava exercer suas

atividades profissionais, fato que lhe impedia de realizar atividades domésticas prementes de uma família com seis elementos.

Para consecução das atividades domésticas foi determinando uma divisão de tarefas entre os filhos. Com isso, verificou-se uma nova postura mediante as responsabilidades dos integrantes da família, como a necessidade de tornar-se disciplinado para manutenção dos serviços realizados diariamente. Este fato ocasionou muito conflito familiar, principalmente entre os irmãos diante dos desvios praticados por eles. Neste sentido, a presença do pai para contra-argumentar a postura agressiva dos filhos, segundo o professor, foi de grande relevância, uma vez que sempre o levava a questionar sobre suas ações:

[...], teve um determinado momento das nossas vidas que nós não íamos ter mais pessoas para trabalhar lá em casa, empregadas domésticas, e eu lembro que meu pai e minha mãe tiveram uma conversa comigo e Ricardo, principalmente, que eram os mais velhos “olhe, vamos revezar, um dia você lava os pratos, outro dia você lava o banheiro” e esse hábito em mim cultivou, é tanto que eu passei muitos anos assim, eu passava, lavava os pratos e acabou que ele, o meu irmão deixou de cumprir a parte dele e eu lavava os pratos de todos os horários. Aos finais de semana lavava banheiro, lavava panela, a fazer essa coisa de casa e isso me fez sentir na pele o como é importante cada um cumprir a sua função dentro de casa, [...]. (Professor 6).

O Professor 6 narrou que, mesmo diante destas perdas, ele se sentiu um sujeito privilegiado, pois encontrou na sua família os princípios que o encaminharam para assumir as responsabilidade, de manter uma boa convivência com os outros. Enfim, a presença educadora que formou o sujeito que luta pelos seus ideais; mesmo diante dos revezes apresentados, o desejo de buscar com as suas próprias experiências saídas para vencer as dificuldades; sejam elas certas ou erradas, a resposta para o crescimento e formação pessoal e profissional.

Então, isso eu atribuo à influência mais marcante dos meus pais, de meu pai e de minha mãe por terem buscado sempre isso não só para mim como também para os meus irmãos e, a gente sempre sente a presença deles de forma muito forte na vida que, por exemplo, meu pai me apoiou sempre em tudo que eu desejei fazer. [...]. Então eu fui privilegiado, eu fui bastante disso, e não foi só no sentido de ter, de poder ter o acesso, no sentido de ter o apoio mesmo, porque eu lembro que meu pai sempre me orientava, é, eu lembro quando tinha alguma divergência, uma briguinha também que às vezes tem, eu lembro que a gente falava de me vingar e aí meu pai falava isso, talvez até um pensamento cristão, não sei, “você não fazendo, você não revidando, você mostra que você é melhor “Então, eu sempre fui muito educado em ouvir muito isso “não faça isso, não revidar, mostre de outra forma, não pague com a mesma moeda” (Professor 6).

O professor 6 fez o antigo curso primário no Arquidiocesano, de onde guardou “agradáveis” recordações das suas professoras. Após o declínio econômico da família, foi matriculado em instituições do ensino público, onde concluiu o ginásial e o 2º Grau.

[...] a professora Marlene, foi assim uma relação que eu não vou dizer de amor, que naquela infância, mas que eu me identifiquei com ela e a imagem daquela professora eu recordo que seria uma pessoa que eu gostaria de rever, não é, mas a vida[...] Eu lembro que eu cheguei até na casa dela quando eu era criança, ela tinha me convidado, ela morava na época no Santo Antônio, então é uma pessoa que, assim, marcou, a professora Marlene, a memória da minha infância da minha meninice. Eu não sei o carinho, não era só comigo, mas, com todos, então ela era tinha um caráter assim bem maternal, eu na época tinha sete anos e também tinha a coisa não que eu pensasse de sei lá no sentido... mas era coisa de ela ser muito bonita, [...] (Professor 6)

Angélica, professora de Química, não é, isso já mais no 2º grau, então assim, eu fui [...] eu sou privilegiado, de excelentes professores no Gonçalo Rollemberg Leite que marcaram mesmo a minha trajetória. Uma professora de Literatura ela só foi um período, um período não, um ano, eu não me recordo mais, eu não recordo o nome dela agora, mas muito boa, muito boa, mesmo; professora Rivaneide de Biologia; tive uma professora Augusta de Português. Eu guardo a lembrança que eu tenho dela, ela era, assim, uma mulher tranqüila, e eu na época que eu era adolescente queria ser meio engraçadinho na turma, até era engraçado porque ela, não é que ela não gostasse de mim, ela ficava chateada comigo (Professor 6).

O Professor 6 relatou sobre a importância do modelo de indivíduo que ele apropriou ao longo da vida. A sua família, os seus pais e avós foram fundamentais para construção da sua identidade. Eles além de propiciar a satisfação de desejos, estiveram presentes no processo de seleção atitudinal e na definição das escolhas que precisou fazer ao longo da sua história.

Mas tem uma vida de pai ainda muito presente entre a gente, aí isso que faz que mantém ao mesmo tempo um elo de ligação, porque, assim eu vejo muito preocupado comigo aí vai marcar médico para mim, aí é como você sente, não é que eu esteja falando da importância pragmática das ações dele, mas assim, está sempre presente e isso é muito importante e aí quando eu analiso com um olhar negativo certas atitudes dele, mas você se sente amparado na família, [...]. De minha mãe eu também guardo orientações nesse sentido e de minha mãe eu lembro muito a dedicação com relação a família, com os filhos, com o trabalho, também, ou seja, era mulher, professora, trabalhava e ao mesmo tempo era dona de casa. Se desdobrava nessas tarefas, então de minha mãe eu tenho isso na vida da perseverança, da luta, [...] Meu pai por muito tempo, como se diz, foi um herói para mim, fazia tudo assim, estava lá presente, não é, eu lembro quando eu ia competir judô e toda vez ele ia me levar e ficava lá, cinco horas esperando porque a competição de judô, normalmente, é longa porque são vários lutadores, várias categorias de peso, quando eu perdia, eu lembro que ele queria que eu ganhasse, todo pai projeta isso, mas “oh! Rapaz vacilou, mas fica para próxima” não é. É interessante, bem como, às vezes, brigava comigo quando eu batia nos meus irmãos “oh! Rapaz judô aí, está vendo não ganha a competição, mas fica batendo nos irmãos”. Aí eu sabia... eu sempre lembro dessas coisas [...] (Professor 6).

Teve um determinado momento que eu era um cidadão, assim, praieiro, assim, sábado e domingo eu estava na praia por conta do surf, às vezes, eu ia com meus pais, às vezes não ia com meus pais, mas interessante, em meio a tudo isso teve uma fase na minha vida e eu fui ligado aos meus avós. Principalmente, paternos, então, período de férias eu passava pelo menos quinze dias na casa dos meus avós isso, por exemplo, o que eu tenho lembrança, né, sete, oito, nove, talvez, antes, mas esses sete, oito, nove anos eu vivia muito na casa dos meus avós durante as férias. [...] e teve um determinado tempo em minha vida eu pensei em ser padre porque os meus avós eram bastante religiosos e eu ia naquela é [...] era influenciado por eles, meus pais, não, mas os meus avós paternos, às vezes, lembro do meu avô é... rezava quando acordava, rezava para comer, rezava de noite, eu acompanhava... ia para missa, eu acompanhava muito ele e eu lembro que eu aprendi rezar terço, aprendi a rezar Pai Nosso, Salve Rainha. [...] tenho lembranças muito interessantes do meu avô para mim. Para mim um homem de uma integridade fantástica, de uma índole e de uma personalidade muito forte, então é, é, uma pessoa que eu não me esqueço [...] (Professor 6).

As relações familiares marcaram não só a trajetória do Professor 6, mas também dos outros professores pesquisados. A instituição formativa, além do instrumento para instrução dos indivíduos foi também instrumento de formação pessoal dinamizando a construção das relações sociais entre o professor-aluno, aluno-aluno, professores-diretores. A instituição escolar é um espaço de socialização, pois possibilita a troca de experiências através das redes de interlocuções na constituição do indivíduo coletivo.

Silvana, o nome dela, é, é eu também tive essa relação, eu e um outro amigo meu, que é inclusive é amigo meu desse período e até hoje, esse eu me encontro sempre tal, porque ele era amigo meu do judô e a gente ia para casa dela, nessa fase aí a gente já achava, claro, mas eu lembro assim nós dois “essa professora muito bonita e tal” mas a gente ia para casa dela, mas ela nos tratava, isso eu lembro, como dois garotinhos. Claro, mas, com a ternura, eu acho que pensava esses aqui “eu não tenho irmãos pequenos esses daqui[...]” e a gente chegava ir para casa dela, almoçar finais de semana, íamos passear com ela, com o namorado dela, na época, e assim tenho essas lembranças de infância que... são pessoas que eu gostaria até de poder rever, não sei como estão hoje (Professor 6).

Educação Física, eu antes pensava na História, por causa da professora Rosa e como se diz eu já pensava em ser professor porque essa professora a exemplo de outros, mas ela mesma me deu uma influência muito grande, ela era muito boa, eu queria ser, eu queria ser tão bom como ela. Agora, já Educação Física eu acho que eu já falei eu comecei a fazer esporte muito cedo, ou seja, eu faço judô desde os meus dez anos de idade, acabou que no final tendeu essa coisa da identificação, aí eu falo que não é necessariamente isso, mas naquele momento foi “eu faço esporte, eu vou fazer Educação Física” (Professor 6).

O meu professor de judô, foi uma pessoa importante para essa coisa da Universidade porque ele ficava me incentivando “rapaz, vá estudar, vá fazer de novo vestibular!” porque eu já tinha feito, tinha feito num ano, depois demorei outro ano, depois eu demorei porque tinha perdido, aí ele “tente de novo, tente de novo” aí eu resolvi largar emprego e fui tentar o vestibular. E essa frase eu remodelei ela para mim porque eu botei assim “antes dos trinta me estabeleci, não é” e eu falo de me estabelecer assim, porque de certa forma eu estou conquistando minhas coisas, com as dificuldades que se tem, principalmente, esse ano e o ano passado (Professor 6).

Os professores, ao narrarem as suas histórias, apontaram para o encontro de um familiar ou de um professor-formador que em determinado período da vida ou em todo processo de formação produziu traços subjetivos que repercutiram no momento da escolha profissional, consoante os relatos dos Professores 3, 4, 5, 6:

Meu pai era bancário, minha mãe professora da Escola Normal, ensinava Geografia e Matemática, era professora, também, do Colégio Jackson de Figueiredo, na época, escola particular. É, fiz o antigo primário no Colégio Alfredo Montes, ficava bem próximo da minha casa na Av. Pedro Calazans onde eu nasci. Fiz o ginásio no Colégio Jackson de Figueiredo e o científico no Atheneu Sergipense (Professor 3).

Eu me lembro do banco da nossa cozinha, o pastor estava tomando um pouquinho de água, ele olhou para mim “oba, você está bem?” “estou” “o que você vai ser quando crescer?” [...]“Eu vou ajudar você, eu vou lhe arranjar uma bolsa de estudo”, essa palavra está aqui na minha cabeça, “que diabo!” Quis quase perguntar o que é bolsa de estudo!“você só precisa fazer uma coisa, você precisa fazer o exame de admissão, você precisa estudar o ano inteiro, fazer o exame e pegar o certificado, se você fizer isso eu te arrumo” (Professor 4).

Eu tenho duas tias, eu tive uma tia, uma já morreu, a outra ainda é viva, que são professoras, que atuaram no magistério, a outra infelizmente faleceu tem uns quatro, cinco anos e a outra ainda é viva e de certa forma me influenciaram, por eu optar por essa carreira. Ser professor, acho mesmo que no inconsciente, ficou registrado, “então Carlos, se alguém me perguntasse, foram suas tias que determinaram! (Professor 5).

Na escola, eu tive professores que marcaram a minha, vamos dizer assim, a minha trajetória básica que de certa forma influenciaram, eu penso até para essa escolha de ser professor e que hoje eu já repenso bastante, né, na minha escolha de ser professor, penso que, deveria ter buscado outra coisa, mas a influência foi forte, bem como, na própria casa, a minha mãe, também, é professora e isso de certa forma tenha refletido na minha escolha, nas escolhas. [...]. Eu lembro assim, como hoje, eu estava numa aula de Educação Física normal, não é, e chegou aquele rapaz lá, na época, ele era bem mais jovem aí “eu sou o novo professor de judô do colégio, quem quer participar?”. E eu lembro, eu criança e como toda criança gosta de brincar de luta, então aquela coisa é e aderi, não é, ali e como eu era muito danado, eu, também, tive muitos problemas com ele porque o judô é um esporte de luta lá do Japão, então, tem muito aquela coisa da disciplina do povo japonês (Professor 6).

Não só o Professor 1, mas também os Professores 2 e 4 narraram que foram crianças de origem humilde, pais limitados à transmissão do capital cultural, que segundo Bourdieu (1975), são feixes informativos transmitidos direta ou indireta pela família e pelas instituições formativas. Esta ausência foi suprida pelos valores de honestidade e humanidade difundidos através dos seus exemplos de vida e pelos discursos propagados no seio familiar, assim como, a falta do capital cultural não diminuiu a preocupação dos pais com a escolarização e a formação dos filhos.

Mas o apego maior sempre foi eu e minha irmã Zaida, porque éramos irmãos de casa, nossa casa.. é tem uns ensinamentos que eram assim sempre voltados para que a gente fosse muito unidos. Nós devíamos estar um próximo do outro e nós devíamos esta compartilhando um com outro, e foi importante, os ensinamentos de minha mãe do passado e do presente, também. [...]. Minha mãe era muito amorosa, ainda é muito amorosa conosco e em algumas situações tinha uns bolinhos mesmo, mas, na maioria das vezes ela chamava atenção e ela conversava com a gente, ela era convincente, porque queria e como queria que a gente se comportasse, entende? Ela não ficava com... ela não dava a impressão ou então, estava com meias palavras, ela era direta e dizia “olha, não tem espaço para você agir dessa forma, se você continuar, você vai apanhar”, era assim mesmo e se continuasse você apanhava mesmo, entende? Não. Não ficava com meios termos. E eu achei que ela foi positiva nesse aspecto porque em determinadas situações tem que ser disciplinado mesmo, qual é, está dentro de casa com comportamentos inadequados. E minha irmã, ela não gostava da convivência da rua de minha casa.. [...] (Professor 2).

[...]. Essa vida foi a minha primeira escola, parece-me que foi ali que os traços mais fortes da minha personalidade começaram a ser firmados é a garra de querer vencer a inteligência da minha mãe, minha mãe era extremamente inteligente, apesar de ser uma mulher que não teve a oportunidade de estudar, mas ela era uma mulher inteligentíssima, é, bem perto do meu pai, o pai era um homem extremamente trabalhador, ele me perdoe aonde quer que ele se encontre nesse momento, mas ele era extremamente burro, ele não sabia pregar uma tábua, já minha mãe não, quando a gente chegava na casa da roça, a gente estava sempre mudando, que acabava a colheita o patrão botava a gente para fora e a gente ia procurar um outro lugar para ficar e qualquer lugar que a gente chegava fazia um fogão nosso par de lenha e fazia um forno. [...] técnicas da roça que ela devia ter aprendido com a mãe dela, sei lá, com quem, mas que ela sabia e fazia muito bem. [...] eu sabia ler, mas não sabia juntar Paraíba, daqui a pouco eu li uma linha, eu fiquei tão entusiasmado, tão com medo de que aquilo não era verdade que eu peguei a carta fechei e coloquei no bolso “não é verdade eu não sei ler” não é isso, eu levei a carta para minha casa, quando cheguei em casa comecei a ler, li a primeira linha, li a segunda, li a terceira, li a quarta, depois não agüentei, chamei a minha mãe “olhe, já sei ler” aí li a carta toda atrapalhada, pulando, gaguejando, mas li e aprendi (Professor 4).

Os relatos dos Professores 3, 5 e 6 apontaram para aquisição do capital cultural transmitido implícita e explicitamente pela família. Esta, por sua vez, legitimou as escolhas profissionais dos seus filhos. Em todas as famílias citadas percebeu-se uma credibilidade e o investimento na Educação.

Meu pai era rígido e minha mãe muito ocupada. Esse tipo de criação que apesar da rigidez do meu pai me deu uma certa brecha para usar um pouco da minha liberdade. Tentar conhecer o mundo Tateando, conhecendo aos poucos. Então não era difícil tentar transgredir, não é? Voltando à leitura, principalmente eu devo ao meu pai, foi um grande leitor, uma pessoa que só tinha o primário, mas tinha uma boa estante de livros e comprava boas revistas da época: Cruzeiro, Manchete os gibis do Walt Disney que ele achava que eram mais interessantes que não tinham violência (Professor 3).

Não sei, se por algum tempo, eu ter sido ensinado pelas minhas tias e elas sempre comentaram que “não, Júnior é um menino muito inteligente, tem que estudar em escolas boas, a gente vai ajudar a pagar a mensalidade da escola dele e tal.” Então, eu sei que, ou por ter sido o primeiro, quando eu entrei na escola os meus irmãos não estavam em idade para estudar, e aí elas “vamos ajudar para ele estudar numa escola boa”, eu sei que havia uma preocupação comigo a mais do que com os meus irmãos.[...] (Professor 5).

Que às vezes as pessoas falam “teve de tudo, teve tudo que poderia ter, e foi para aquele caminho” às vezes, ter tudo em termo material, às vezes não é ter tudo em termo de afeto, então é, eu sinto isso, em minha família não necessariamente com palavras: “Ah! Eu te amo” Mas com as ações, [...] não é mais a pergunta que fazem a gente quando a gente é criança “o que você vai ser quando crescer?” eu já cresci, “o que é que eu vou ser?” mas, assim, eles nunca chegaram a ter problema comigo por questão de estudo, não é, e eu sempre busquei dar conta do recado, então, são coisas desse tipo que a gente guarda dos pais. É, a felicidade, por exemplo, eles ficaram radiantes quando eu conclui a graduação, quando eu me formei, aqui em Educação Física. Foi o primeiro filho, tem um que vai se formar, agora, então isso é uma alegria para os pais. [...] (Professor 6).

Como foi possível perceber nas trajetórias dos professores investigados houve um investimento familiar significativo para escolarização dos mesmos. A formação e a convivência dos grupos de amigos nos espaços por eles freqüentados: na rua, no clube recreativo, na escola tornaram-se referências para determinação das escolhas que implicaram o sancionamento, a advertência e a transgressão subjetiva à lei familiar.

Na escola, as relações sociais construídas com os professores, dentro e fora dela, e também a presença de parentes-professores marcaram a infância da maioria destes profissionais da Educação, de modo que se tornaram, também, elementos norteadores para inclinação profissional.

Neste sentido não se pode afirmar “qual” ou “quais” desdobramentos efetivamente determinaram a escolha profissional dos professores pesquisados. Acredita-se que as inscrições subjetivas passaram pelo mecanismo de deslocamentos e associações até se apresentarem como representações, as quais seriam as marcas conscientes expressas pelas lembranças, os esquecimentos, os lapsos, as censuras subjetivas das narrativas, assim como, os comportamentos, as atitudes, as crenças. Todos estes aspectos são conjunções factíveis orientadoras das análises dos conteúdos apreendidos na pesquisa.

CAPÍTULO III

3.1 Missão ou profissão: uma trajetória no “entre-dois” da prática docente.

Elias (1994) afirmou sobre o longo e complexo tempo para formação especializada do indivíduo, iniciado na fase infantil e prolongado até a fase adulta na atual sociedade⁵⁵. As eminentes renúncias pulsionais, a formação contínua em prol de um objetivo e as diversas especializações no sistema de profissionalização são registros deste processo em que o indivíduo vivencia para conquista do seu ideal profissional. Nesta perspectiva, o autor também discutiu sobre a frustração do ideal, no momento em que o indivíduo se percebe em uma posição aquém das suas aspirações.

Segundo Elias:

Esse ideal do ego do indivíduo, esse desejo de se destacar dos outros, de se sustentar nos próprios pés e de buscar a realização de uma batalha pessoal em suas próprias qualidades, aptidões, propriedades ou realizações, por certo, é um componente fundamental da pessoa individualmente considerada. Trata-se de algo sem o qual ela perderia, a seus próprios olhos, sua identidade de indivíduo. (ELIAS, 1994, p.118).

Mais uma vez, o indivíduo é convocado para atestar as suas potencialidades, tendo em vista o caráter legalizador e legitimador de uma profissão⁵⁶ através do certificado⁵⁷. O profissional que precisa responder como tal, no caso específico do professor, encontra neste instrumento de formação um meio capaz de transmitir o capital cultural em que compreende o capital adquirido na formação pessoal, bem como o capital envolto de ordem estatal e institucionalizado construídos na relação entre os indivíduos e a sociedade.⁵⁸

Cruz (2005) se reportou para o atual processo de “produção acumulada” que refletiu no campo educacional em ordem direta, uma vez que, no atual contexto social, a formação

⁵⁵ Em sociedades antigas ou mais simples a passagem de uma especialização era pela via direta entre o aprendiz e o mestre, através da transmissão prática. (ELIAS, 1994, p. 114).

⁵⁶ Profissão segundo concepção de Bourdieu (2005), significa que um grupo de pessoas dotados de um corpo teórico e prático e que responde por este aprendizado de modo a passar para outros que desejem partilhar do mesmo grupo.

⁵⁷ O diploma, segundo Bourdieu, é a certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1998, p. 78).

⁵⁸ Segundo Bourdieu (1975), a instituição escolar tem um conjunto de práticas e recursos capazes de transmitir à população competente os conhecimentos para sustentação do estado burguês, e a manutenção da estabilidade das classes sociais.

profissional requisita um acúmulo de conhecimentos ou capital cultural institucionalizado para o desempenho em uma área restrita de produção.

A docência, segundo Ramalho (2003), está passando por um processo de transição no que tange aos aspectos da sua profissionalização. O modelo norte-americano da racionalidade instrumentalista de formação professoral está sendo revisto, por não atender às expectativas no processo ensino-aprendizagem. Com isso, os questionamentos insurgem com relação à formação e ao modelo de formador construído nas instituições formativas. É apresentada, desde a década de 80 do século XX, uma nova perspectiva de formação professoral em que pese o conhecimento e a prática contextual, através da demonstração dos seus conhecimentos, seu saber-fazer e seus atos; enfim, há uma proposta de formação embasada em iniciativas emergentes dentro da perspectiva de mobilização de saberes para resolver problemas em seu contexto.

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (1995) destacou um modelo de formação docente em que a reflexividade perpassa a prática pedagógica como meio para se constituir uma tradição educacional. O autor afirmou que a escola como instituição formativa precisa investir nesta prática pedagógica na promoção de espaços de compartilhamento, assim como se tornar elemento motivador para se alcançar a eficácia da ação, pois, segundo o autor, “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Uma relação consolidada com o outro no campo do ensino-aprendizagem respaldado pelas leis constitucionais que viabilizem os projetos para educação, oferece-lhe reconhecimento de títulos⁵⁹ e competências⁶⁰ relacionados ao complexo processual de formação pessoal e intelectual. É preciso que este indivíduo, além de assimilar um conjunto técnico de informações teóricas, associe-o à formação de uma prática pedagógica para transmissão dos conteúdos apreendidos, tendo em vista que nem sempre um aluno que assimila bem os conteúdos programáticos é um bom professor, transmissor de conhecimentos e transformador de consciências.

O certificado difere também na história do magistério, em particular, no Brasil, com a chegada dos jesuítas e os movimentos governamentais em prol de formação da população civilizada, que por sua vez expressa o legado vocacional de missão. Elias (1994) afirmou que

⁵⁹ Bourdieu (2005) trata sobre a forma de transmissão sucessória de títulos do sistema burguês em que a escola se apresenta como instrumento útil para dar continuidade aos méritos e títulos, concedidos pela via do diploma.

⁶⁰ A competência não é rotina, não é um mero hábito. Ela caracteriza o agir profissional de alguém com poder, autonomia, atuando em situações complexas, resultando em uma resposta satisfatória para uma situação nova (RAMALHO, 2003, p. 79).

é necessário muito mais que três gerações para o conflito transicional e para que se atinja mudança de antigas concepções frente à nova realidade social. Talvez esta orientação pode ser compreendida através da abordagem de Nóvoa (1995), o qual, ao tratar de questões susceptíveis às últimas décadas precisou revisitar o marco inicial e a trajetória de enquadramento do Estado na formação da profissão dos professores.

Por outro lado, a História propicia uma análise significativa das sucessivas gerações, de modo que a História de Formação Docente, em conjunção com a Sociologia, tenha possibilidade de investigação em uma perspectiva sócio-histórica. Assim, para esta geração no final da segunda metade do século XX e início do século XXI, os professores além de acolherem os princípios nascentes da institucionalização do magistério, também refletiram sobre a identidade professoral em combate aos campos de força sócio-políticos internos à profissão e externos no campo da sociedade. Com isso, percebe-se que ainda transitam as concepções dos primeiros educadores na formação dos professores do período ora pesquisado, a qual se configura uma realidade cambaleante cujo exercício do professor se constrói entre a visão de vocação, como chamamento divino, e o campo de interesses sócio-econômicos em que induz a disposição e a posição dos indivíduos com relação às demandas do Estado.

Diante desta perspectiva, o conflito de institucionalização profissional permanece acirrado pela falta de condição física de trabalho, pela não-valorização social pela profissão, pelos baixos-salários. Enfim, o discurso antagônico subjaz para uma educação voltada para a emergência social de uma população civilizada, cujo instrumento mediador ao alcance social aparece socialmente deslocado pelas inconstâncias dos discursos políticos e das práticas sociais.

Não se pode pensar, nesse contexto, que as ações direcionadas para um determinado grupo social caracterizada pela heterogeneidade das massas, em que implica o perfil de uma sociedade diversificada cujos elementos como a fortuna e a consangüinidade foram proposições para enquadramento em um determinado período histórico, já não atendem mais à realidade. O aumento expressivo da população das classes inferiores não viabilizou políticas educativas direcionadas ao ajustamento social com base na conformação de valores e ensinamentos específicos aos ditames elitistas; foi preciso formar estes indivíduos com base na cultura deles. E, principalmente, a globalização e o avanço das novas tecnologias promoveram uma construção utópica de aquisição de bens de produção disseminados pelos instrumentos midiáticos ocasionando, em praticamente todas as classes sociais, a idealização do acesso ao consumo.

As políticas públicas acionadas nesta última década promoveram a inclusão maciça da população nas escolas, outrora direito das classes mais abastadas e de uma pequena parcela das classes menos-privilegiadas. Este aspecto ocasionou a superlotação das escolas e das salas de aulas. Os espaços escolares foram ocupados por uma clientela que desconhece as razões pelas quais as preenchem, evidenciando uma heterogeneidade de problemas a serem solucionados, sob pena de, mais uma vez, deparar-se com os registros de falência de mais um projeto educativo.

Nos últimos anos, a parcela da população menos privilegiada chegou à escola através de benefícios imediatos de provisão a bens de sobrevivência através de ações governamentais de atendimento e suplência à pobreza. Enquanto que a classe mais abastada alcançou os limites da escola, descrente no sistema educativo, efeito dos altos índices de mão de obra especializada à margem do exercício profissional. Esta, também, caminhou à deriva, movida por uma herança tradicionalista de acesso à escola traduzida pela manutenção dos valores burgueses, os quais, por sua vez encontram-se em processo de transição efeito das mudanças do mercado capitalista.

Os discursos políticos em que enaltecem os direitos do indivíduo à educação se contrapõem com os dados de realidade, tendo em vista, a própria escola não estar bem estruturada na concepção de seus próprios deveres e direitos, de modo que, os seus constituintes se sintam ameaçados e sorrateados em seus direitos, conferidos pela luta incansável na aquisição de direitos já reconhecidos por lei, mas que foram negados ou revisados na execução. A apropriação do discurso tornou-se arbitrária e, por conseguinte, geraram muitos conflitos.

A insurgência de uma sociedade justa, harmoniosa em que prevaleçam o direito e a igualdade social requer de todos, sociedade civil e estatal, momentos de reflexão que instaurem nos homens e mulheres uma mudança comportamental e incitem-nos a criação de um ideal comum que diste do aumento ao consumismo, mas que se aproxime à idealização ontológica do ser, pois, se a sustentação do capitalismo exige uma sociedade que detenha o capital para o acesso de bens de produção, concomitantemente, motiva a corrida exacerbada pelo capital, pela competição desleal e pela derrocada das relações sociais.

Cruz (2005) afirmou que o papel do Estado na formação da cidadania:

Revela que em cada âmbito, se dão diversas formas de constituição de sujeitos. Nesse contexto, vários teóricos discutem a idéia de cidadania e sua relação com os diversos fenômenos contemporâneos, que estão redefinindo os alcances e os limites da participação e da cidadania, tal como foram vividas pelas sociedades modernas, até agora. Produz-se uma expansão da aspiração do cidadão, em contraste com a ausência de instituições que a

tornem efetiva. Em cada um desses âmbitos, se coloca o problema específico de como é ser cidadão. (CRUZ, 2005, p. 98).

Diante deste fato, é possível refletir acerca dos seguintes acontecimentos: se um dia os nossos irmãos portugueses precisaram dobrar o “Cabo das Tormentas” em busca das especiarias indianas, hoje, o alvo, a “tormenta da nossa contemporaneidade” que precisa ser dobrado está nos próprios cidadãos, efeito das suas práticas e reflexo de uma herança que precisa ser reelaborada sob pena de naufragar as minguadas expectativas da população, pois as ações governamentais não conseguirão passar de projetos utópicos que serão fragilizados no decorrer do exercício.

A Educação ressurgiu, mais uma vez, como mecanismo de projeção de uma sociedade acometida de desvios comportamentais, postura que diferiu dos valores éticos e, sobretudo, a inconformidade dos propósitos globalizantes de uma vertente capitalista em que todos eram convocados à aquisição crescente de bens de produção, inviabilizados pelas grandes monções de pobreza e infortúnio.

O professor, herdeiro desta história, e, nesta posição, tornou-se autor da história construída na atualidade. Neste sentido, o *habitus social* que se manifesta no tempo presente, dá continuidade ao processo de civilização no tempo e no espaço que se manifesta o tempo presente.

A partir desta perspectiva a sujeição de uma ação reflexiva quanto à prática pedagógica estimula, também, o profissionalismo deste *ethos*, uma vez que, a eminência dos componentes de reflexão crítica e da pesquisa poderão suscitar a partilha de experiências do professor em sala de aula e assim propiciar o fortalecimento deste campo profissional. É, também, através da possibilidade de falar de si, nesta relação pessoal e profissional que o professor poderá encontrar saídas para o desempenho do profissional no êxito do projeto educacional.

É o que relatou o Professor 1 quando expôs as dificuldades encontradas ao iniciar o exercício do magistério na década de 80, uma vez que a Universidade Federal de Sergipe⁶¹, na época da sua formação profissional, não oferecia no conjunto das metas, o foco central na formação docente, detinha-se à formação do pesquisador mesmo nos cursos de Licenciatura. O modelo seguido pela Universidade Federal de Sergipe em que consiste o ensino, a pesquisa

⁶¹ Em Sergipe, segundo Nascimento (et. al. .2006), em 1980 a Universidade Federal de Sergipe era a única instituição sergipana para formar os licenciado em História, Letras, Geografia, Matemática, Biologia, Física Química. A outras instituições formadoras, a Pio Décimo formava para o curso de Pedagogia, até então, a Faculdade Tiradentes detinha-se formar profissionais em outros campos.

e a extensão pode ser visto segundo variáveis de tempo, por isso o marco temporal emerge dentro dos conceitos institucionais em que expressa um maior ou menor investimento no objetivo a ser alcançado.

Ademais, ao ser aprovado em um concurso público para assumir a disciplina de História no, atual CODAP, em 1992, não lhe fora passada nenhuma diretriz formativa sobre a instituição, tão pouco, foi realizado um acompanhamento ao novo profissional da instituição, que por sua vez, chegara em setembro, já quase ao final do ano letivo, e somente a colega antecessora lhe oferecera um livro para lhe servir de recurso didático.

E interessante, foi que na sexta-feira quando eu acabei de tudo... de fazer todo processo de exames, essas coisas todas, eu cheguei para diretora e ela disse “não, você vai assumir na segunda-feira, procure a professora de História” eu lembro que eu tive que procurar o endereço dela que ela não estava no colégio no momento e fui na casa dela “olhe, o livro é esse” então, o único norte que eu tive ao assumi no Colégio de Aplicação foi que o livro era esse aqui. Bem, eu me senti uma bala perdida no tiroteio [...] “você vai assumir uma sala de aula; você teve acesso... no meio do processo; você não teve acesso a nenhum plano que consta no diário e você tem simplesmente “esse é o material que você vai utilizar”. (Professor 1).

No momento inicial, o Professor 1 se valeu, tão somente, das observações como aluno, sobretudo, da sua formação no ensino médio. Através dos modelos de seus antigos professores, em que pesasse o contexto referencial, uma vez que, a configuração apreendida do aluno difere da mesma realidade desenvolvida pelo professor, justificando a relação professor-aluno. Ele acreditava que a nomeação deveria vir acompanhada de um conhecimento prévio da instituição, assim como do auxílio de professores mais experientes na prática pedagógica.

É o que relatou o Professor 1 da sua prática pedagógica e, ao rever atitudes anteriores como professor, segundo ele, por uma falta de orientação e de experiência pedagógica na época, disse sentir-se extremamente “envergonhado”, “se eu encontrasse os meus alunos eu pediria desculpas a eles” (Professor 1), principalmente, quanto à elaboração das provas. Ele relatou que eram provas que não mediam a capacidade do aluno, aliás, prejudicavam o processo de ensino-aprendizagem. O Professor 1 reconheceu que as questões eram vagas e que abria um leque enorme de direcionamentos para o aluno seguir, favorecendo a dúvida e a insegurança ao respondê-las.

Atualmente, ele propõe o processo ensino-aprendizagem conjunto em que tanto o professor como os alunos possam sair enriquecidos com o conhecimento em sala de aula.

O relato apontou para transição ocorrida da sua prática pedagógica:

[...], creio na capacidade... na liberdade da pesquisa, de não ser algo direcionado passei o tema e ela foi em busca. Eu não determinei tem que ser isso, isso e isso. Não dei uma forma para ela preencher, mas algo que através do seu conhecimento ela pudesse pesquisar e achasse que aquilo fosse coerente. Eu entendo com isso, na minha prática pedagógica e aposto na capacidade criativa do aluno e eu acho que um dos métodos, com modéstia, é claro! Da prática pedagógica é essa capacidade que eu tenho de incentivar o aluno criar e recriar, buscar elementos para mudar. Não determinar que seja isso daquela forma específica que tem que ser feito se ele pode ver outras formas de ver a questão. Isso para mim, é importante ver o outro lado e é também desta capacidade do aluno que eu vou também me enriquecendo em termos de conhecimento, eu vou aprendendo também com eles, tem conhecimentos que eu não sabia e através de uma pesquisa que eles fazem eu passo também a adquirir este conhecimento (Professor1).

O que nos diz o Professor 1 sobre a sua prática pedagógica e o conceito de autoridade em sala de aula, o Professor 1 afirma que:

Ah! eu sou muito chato! no sentido que as coisas têm que andar bem certinhas, eu gosto muito de brincar, eu gosto de manter uma ação pedagógica que procure envolver os alunos na aula, mas o aluno para mim tem que saber, agora está na hora de brincar, mas é hora de aprender, digamos, um tripé de atividades é tal dia é tal dia, não tem é, é[...] eu vou prorrogar o prazo, então colar é zero mesmo! que eu sei que estou trabalhando com um universo de adolescentes e, é o momento de formação, quer dizer, brincar é ótimo? É, mas tem o lado sério! o aluno tem que aprender esse lado sério, sou chato nesse sentido. Chamada... tem que fazer as atividades, tem que ser um aluno que cumpra os seus deveres. Talvez, não fique tão chato porque eu fico dosando isso aí, dosando esse lado sério de direitos e deveres e um lado mais brincalhão, mais, enfim, bom, não, isso contribui para não ficar aquela aula pesada, tão certa. [...]. Mas uma coisa que, também, eu acho os valores ultimamente, o sistema escolar, a escola da rede privada, também, os alunos não têm, eles não têm aquele respeito pela figura do professor, como na nossa geração nós tínhamos, aquele respeito por determinados professores em termo de saber de ter determinado conhecimento e o mesmo respeito que a gente tinha pelo medo e pelo pavor. Esses outros dois tipos de respeito a gente não encontra muito nessa nossa sociedade, a escola não sabe muito lidar com isso, isso vem de casa, vem da sociedade, vem da rua. O respeito pelo outro, você não encontra muito, muito forte como era um tempo atrás e por isso na minha concepção você tem que dizer os limites. Eu sempre em sala de aula eu falo eu só sou muito chato no início, eu jogo[...] eu já abro o jogo para eles terem em mente com quem eles estão trabalhando e como é que a gente vai levar esse ano letivo, essa vida letiva para que não entre em choque (Professor 1).

Nóvoa (1995), através das observações no contexto português, apontou para existência de lacunas por não se evidenciar uma transmissão de conhecimentos práticos entre os professores. Segundo o autor, este aspecto é produto da autonomia que a profissão sugestiona, de modo que a prática pedagógica de um professor é isolada da prática pedagógica de todos os outros professores.

Os relatos dos professores ratificam o pensamento do autor, de modo que, não foi evidenciado em nenhum dos relatos o compartilhamento entre colegas de experiências

vivenciadas na instituição. Os professores não designaram convivência entre os colegas em que mantivessem uma mesma proposta de trabalho, o exercício de uma atividade conjunta.

Nesta pesquisa, alguns aspectos foram relacionados com a intenção de cotejar as idéias dos professores, se bem que os relatos apontam para concepções que são formadas isoladamente de acordo com as orientações subjetivas e com a prática de cada professor.

Ainda neste sentido, pode-se pensar que o objetivo de uma prática reflexiva trazida por Nóvoa (1995a) busca reconstruir o espírito coletivo dos professores em prol de um ideal, embora se faça necessário uma ação conjunta da sociedade, da escola, da família. Deste modo, urge a idéia de suscitar um movimento de credibilidade e investimento na Educação em que todos participem.

Segundo o professor 2, os conteúdos programáticos não atendem a formação do indivíduo e tampouco às demandas da sociedade que necessita de outras especializações de mão-de-obra. Tais conteúdos estão direcionados ao concurso Vestibular, no entanto, nem sempre os alunos estão motivados para esta seleção. Ele relatou que, caso o aluno não esteja motivado para prestar vestibular, automaticamente, ele não encontrará sentido para o estudo, uma vez que o ensino médio centra-se neste fim. Este fato gera muitos problemas nas salas de aula, dificultando o exercício da profissão, pois, segundo ele, muitos alunos e principalmente os do turno noturno, objetivam apenas obter o certificado de conclusão do ensino médio, seja por exigência familiar; seja por exigência da empresa em que ele trabalha; seja em virtude da herança burguesa recebida pelas gerações anteriores.

Ao encontrar alunos que aspiram uma formação universitária, o Professor 2 se envolve nos sonhos deles e faz desta aspiração particular, uma aspiração coletiva, conforme é perceptível em seu relato:

Eu tenho colocado, eu tenho colocado, também, com os meus alunos, eu tenho feito este aviso para os meus alunos, eu tenho tido respostas muito boas. Eu passei por experiências, que para mim, foram inesquecíveis, é... eu tive um grupo de alunos no Atheneu e eu percebi que as turmas tinham um grupo de meninos que, tinham vontade de saltar na vida, e eu resolvi também, assumir esse desafio deles, também e me somei com eles e procurei é[...] motivá-los, e, é[...] E ano passado um desses meninos passou no vestibular. Por coincidência, não foi por coincidência, foi talvez porque ele, ele gosta de Matemática também. Entende, é gratificante falar dessa experiência com esse grupo, particularmente com essa... foi ao passar no vestibular, ao receber essa notícia, antes que ela desse a informação para os pais ela ligou para mim, dizendo: “Professor eu passei no vestibular!” Para mim foi gratificante! Ela dizer isso para mim e eu nem liguei para os meus pais. “Eu nem avisei para minha família ainda, mas estou avisando pra você!” É[...] Tem coisas na vida que superam o dinheiro, o sucesso financeiro e até assim, sucesso público. Tem coisas que o reconhecimento... eles somam, valem muito na vida de um profissional (Professor 2).

O professor 3 relatou sobre o número de disciplinas que constituem a grade curricular do ensino médio. Para ele, disciplinas dispensáveis para formação intelectual do aluno, uma vez que o ensino médio consagra a especialização em uma determinada área do saber. Portanto, deveria estar orientado para o objetivo do aluno e não para a uniformização de uma grade curricular tão diversificada.

O ensino Médio me parece, hoje, tem treze disciplinas, é um outro absurdo, é um exagero isso. É! me faltou esse backniano, me faltou esse capital cultural, essa, eu diria, essa bagagem, né? Estou no ensino, no ensino científico, não é, eu só fui estudar, realmente, isso que era possível naquela época, faltava seis meses para o vestibular e aí foi possível, não foi possível... dominar o conteúdo das disciplinas de peso para o vestibular de Direito e nas outras disciplinas que eu ignorava completamente Química, Física e Matemática eu marcava uma letra só já que era possível, não era V ou F como, hoje, é aqui em Sergipe, múltipla escolha, eu marcando uma letra eu garantia 8 pontos pelo menos não zerava a prova e aí eu não era eliminado, mas por outro lado obtinha uma boa pontuação nas disciplinas de peso: História, Português, Geografia, Línguas, mais ou menos foi assim que eu passei em dois vestibulares. Estudava muito as disciplinas de peso e eu acho que naquela época todo mundo fazia isso, ainda hoje... só que hoje o aluno não pode desprezar as disciplinas que não pesam sobre pena de zerar a prova e ser eliminado, se isso ocorrer me parece por dois anos os seriados.... (Professor 3).

Há, no entanto, uma aparente divergência entre os pensamentos do Professor 2 e o Professor 3, como se pode contemporizar através dos dois relatos. O Professor 2 entende que o ensino médio deve ter duas vertentes, uma voltada para formação e inserção no curso universitário e uma outra direcionada ao curso técnico, uma vez que nem todos os alunos que cursam o ensino médio objetivam realizar o vestibular. Vale ressaltar que o Professor 2 leciona no ensino médio da rede estadual de ensino, em uma instituição voltada à preparação do vestibular. Enquanto que, no relato do Professor 3, evidencia-se reticência quanto ao ensino médio que mesmo buscando a formação técnica não foca a preparação do vestibular; assim, o aluno do CEFET entra em conflito, uma vez que esta instituição de ensino não prioriza o concurso vestibular, mas sim o ensino técnico⁶². Segundo o relato do Professor 3, o ensino fica sem sentido e contraditório, já que o ensino é um processo ascendente, contínuo ao seu fim no terceiro nível ou ensino superior.

Com isso, percebem-se duas experiências empíricas, a do Professor 2 e a do Professor 3, cujos relatos remetem a situações aparentemente distintas; no entanto, ao serem analisadas com mais profundidade, assemelham-se ao considerar o fato de que os alunos matriculados

⁶² A lei 9.394/96 permitiu a possibilidade de acesso à educação profissional a todo cidadão e, reforçando conquistas passadas, facultou o ensino superior a candidatos que tiverem concluído o ensino médio ou equivalente. Apesar da LDB prever a possibilidade de integração, o Decreto 2208/97 determinou que o nível técnico da educação profissional fosse articulado (e não integrado) ao ensino médio (CURY, 2003, p. 577).

em instituições ideologicamente distintas à pretensão e o pensamento deles. Este fato, também, é desencadeador de mal estar na sala de aula dificultando a relação aluno professor. É preciso, portanto, que a oferta do ensino médio seja seletiva e corresponda às necessidades da população para aqueles que buscam a formação técnica, assim como para aqueles que aspiram à formação universitária.

A Secretaria do Estado, o Estado de Sergipe a Secretaria da Educação trabalhava para o vestibular? Claro que trabalha, o objetivo é o vestibular. “Como você pode afirmar isso?” aí eu disse “O que é o Pré-vestibular da Secretaria Estadual da Educação?” “Da onde vocês tiraram o Pré-vestibular da Secretaria da Educação – o Pré-SEED?” “O Pré-SEED é um atestado de que o trabalho é malfeito” Eu entendo o Pré-SEED como meta, eu disse assim, você fez malfeito depois você quer consertar e quer consertar de maneira ruim o que você quer consertar, quando o menino já terminou o 3º ano já não são mais os alunos já não têm mais interesse. Qual é a sugestão que você dá os sete primeiros, segundo e terceiros anos, o ensino médio, vamos consertar o ensino médio e vamos fazer um ensino médio bom, mas ficar fazendo um trabalho ruim depois querer consertar eu acho que isso não tem futuro, não. E aí entrou um diálogo com ele, e alguns momentos que eu fui... a gente bateu forte e eu cheguei a falar que os problemas de Educação, no ensino médio em Sergipe, é o nosso modelo de vestibular, porque todas as escolas trabalham com o vestibular, porque o vestibular não procura valorizar quem tem o conhecimento, procura valorizar quem tem uma forma, quem aprende uma forma de responder questões não é...(Professor 2).

É, eu percebo o drama dos meninos porque eles estão num CEFET que se preocupa mais com uma Educação ideológica, uma educação técnica, mas mesmo assim por circunstâncias, por certas circunstâncias políticas de educação essas coisas todas. Implantaram o ensino médio, só que não enfatizaram a preparação para o vestibular, aí me parece uma contradição o ensino médio significa vestibular, não tem outra finalidade e aí os alunos se ressentem muito disso (Professor 3).

Huberman (1995) evidenciou dois momentos na carreira⁶³ do professor designados como “exploração e estabilização”.⁶⁴ Todavia, os relatos anunciaram uma realidade muitas vezes antagônica à perspectiva conceitual, uma vez que o processo transitório não acontece linearmente, mas se conjuga em traços apresentados de maneira mais evidente nas diferentes fases.

Porém, considerando estas duas fases, poder-se-ia pensar que aquela fase posterior ou de estabilização reverberaria a fase anterior ou de exploração com o fim de haver um equilíbrio teórico e prático no *ethos* profissional; assim, o professor mais antigo acolheria o

⁶³ Segundo Nóvoa(1995a) as carreiras dos professores devem ser estudadas em cada contexto, pois elas diferem do modo que os cursos profissionalizantes se reorganizam, modificando a perspectiva da carreira docente

⁶⁴ Segundo Michael Huberman “há duas fases distintas na carreira professoral: a “exploração” consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis; a estabilização ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção ao domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condição de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância e prestígio, ou mais lucrativas” (HUBERMAN, 1995, p. 37).

principiante de modo que se construísse uma relação transferencial de conhecimento teórico e prático da ação pedagógica entre os colegas de profissão.

Diante das fases criadas em Huberman (1995) constata-se que o percurso prático na carreira do professor não seguiu uma seqüência prevista, mas insurgiu de maneira acidental. Esperava-se que o professor de fase inicial mediante a euforia de início de carreira estivesse estimulado para a prática pedagógica, assim, a falta de experiência seria compensada pela motivação inaugural. Já que os professores em final de carreira, se desestimulados pelo cansaço e pela falta de expectativas, mas portadores da experiência pedagógica, seriam contagiados pela eminência da relação de troca de conhecimento e competências em prol do êxito educacional.

No entanto, o relato do Professor 3 apontou que professores em fim de carreira poderão se encontrar mais entusiasmados em continuar no exercício do magistério e que a aposentadoria seria somente o fim de uma etapa, pois, projeta continuar lecionando em outras instituições de ensino:

É, tem dado certo! É o roteiro da minha aula tem começo, meio e fim. Mas, como diz os cineastas, mas não necessariamente nesta ordem. É importante, faltam já três anos para aposentadoria, né, e eu ainda mantenho [...] esta motivação, não é, e este “lusio”, de que eu estou fazendo uma coisa positiva, uma coisa interessante, uma coisa útil para os alunos, pelo menos eu estou contribuindo para motivar, para instigar as produções de novas leituras, é importante isso, tantos anos depois. [...] Sim, então eu gosto deste traço em mim, a disponibilidade, é, estritamente mesmo, ontem mesmo um colega me ligou para eu dar aula no lugar dele, às 7 horas, ele disse que estava gripado, que estava com a garganta... não estava se sentindo bem, não é, mas, é, eu peguei dei, vi a luta dele, está no direito cômodo[...] claro, que tinha também o meu lado, que eu também já adiantei algumas aulas da turma de Direito, não é, esse problema de não me relacionar com os alunos, claro, estou sempre aberto, estou sempre disponível, como eu disse, mas, evito, evito assim muita proximidade, não é, e vem dando certo assim há 25 anos e por que eu iria mudar agora? Não boto apelido em aluno e não aceito que botem em mim, não é, é... enfim, sou um professor meio circunspeto (Professor 3).

O Professor 3 também relatou que em um determinado período da sua carreira dividiu o tempo profissional ao exercício do magistério e ao empreendimento em gestão de empresas. Neste período, segundo o relato, ele não pôde dedicar-se exclusivamente ao magistério pelas cobranças econômicas pessoais e familiares e, conseqüentemente, houve uma baixa de rendimento no exercício do magistério, pois ele somente chegava na instituição para ministrar as aulas e/ou por uma convocação extraordinária da instituição como, por exemplo, em reunião de professores; depois, saía imediatamente para cumprir os compromissos que a outra atividade demandava. Atualmente, após conseguir o direito à dedicação exclusiva, ele pode de maneira efetiva, dedicar-se no acompanhamento dos alunos tanto em sala de aula ou extra-

classe, através de orientações e reforço da aprendizagem, denotando desta maneira, notoriedade da elevação do nível profissional, de acordo com o depoimento:

Eu sempre fui um professor bastante dedicado, mas eu acredito que 12 anos para cá depois que eu parei de me envolver em pequenos empreendimentos eu penso que eu contribui muito mais para a Escola onde eu trabalho, mesmo porque foi nesse mesmo período que eu obtive a dedicação exclusiva... aqui nós temos três regimes de trabalho, 20 horas semanais, 40 horas e dedicação exclusiva, então com esse regime chamado DE eu passei a ganhar mais, isso, acerca 12 a 14 anos e... é pude me dedicar mais à escola, antes só era possível tentar conciliar com outras atividades agora até legalmente isso não é possível, o professor com dedicação exclusiva não pode manter vínculo empregatício com qualquer outra atividade profissional, não é? (Professor3).

Nóvoa (1995) questionou as políticas públicas voltadas à educação que mobilizam a classe de professores para uma qualificação profissional e a promoção de um ensino de qualidade, assim como, as investidas para se construir projetos pedagógicos exitosos; no entanto, evidenciou-se a inércia para regulamentação da carreira e uma remuneração mais justa para os professores. O Professor 3 no seu relato apresentou um campo de tensão subjetiva no que tange a aquisição de bens culturais como livros, quadros de arte, entre outros bens em contraposição ao poder aquisitivo do professor diante das prioridades familiares.

Queria muito ter uma casa cheia de quadros, mas não quadros decorativos, quadros que eu ganhei, eu tenho alguns que ganhei que eu tenho amigos meus pintores, presente, essa coisa, uma boa biblioteca bem exposta, para que esconder biblioteca? Ela tem que ficar à vista, a não ser, que a pessoa tenha uma casa imensa e possa ter o luxo, de ter uma biblioteca separada, um gabinete separado. Um, são três quartos, só, um para menina, outro, para os dois rapazes, um casou agora e outro, nosso. Onde vai ficar o computador e a biblioteca? E eu poderia ter bem mais livros, eu cheguei a ter quase dois mil livros, hoje, eu não tenho nem quinhentos. Nas sucessivas mudanças, a gente vai dando, se desfazendo. É claro que na maioria deles os livros eram didáticos, didático eu me livre quase tudo, fui dando, principalmente. Professor ganha muito livro de editora. Então, eu tenho 500 livros, pelo menos 500 livros que são indispensáveis para mim. Eu gostaria de ter mais, mas, está tão caro livro! (Professor 3).

O Professor 4 diz que iniciou no magistério em instituição do ensino superior em 1978, mais especificamente, no curso de Pedagogia em uma Faculdade privada do Estado de Sergipe. Concomitantemente, dedicou-se em muitas outras atividades sociais e políticas que o incitava afastar-se diretamente da sala de aula, mas que a insistência do Diretor da instituição foi decisiva para sua permanência no magistério. Na atualidade, a função principal está centrada no processo ensino-aprendizagem:

Depois me meti com política, me elegi para vereador, passei para o primeiro mandato, fui para o outro, perdi: fui para o outro, ganhei, fui para o outro perdi, eu acho que agora não

quero mais não, mas sempre continuei na Pio Décimo, eu nunca saí. Eu me lembro que eu estava trabalhando lá, como Diretor Acadêmico e ganhava bem, o prof. Sebastião sempre valorizou o meu trabalho, eu tenho naquele homem grande amigo, eu não concordo com uma porção de coisa, de vez em quando, bato de frente, e eu peito a minha posição “eu não concordo”, mas ele respeita a minha posição. E eu fui eleito vereador, “bom, eu vou entregar o cargo de direção, porque como eu fui eleito vereador e eu vou dirigir isso aqui?” eu agora vou ser Secretário de Ação Social, não tenho tempo para isso, ele disse para mim “meu filho, vereador e secretário tem hoje, amanhã não tem, aqui é seguro faça o que puder e continue aqui comigo” eu só posso confiar em uma pessoa dessa (Professor 4).

O pensamento de que o profissional iniciante está mais envolvido no exercício do magistério, no processo educacional, pode estar equivocado. Existem aspectos de formação pessoal e intelectual que são indicadores acerca da postura e do comportamento do profissional, além das situações vivenciadas que interferem pontualmente na sua ação pedagógica, bem como a falta de prática docente pode conduzi-lo a tomadas de atitudes intransigentes, conduzindo-o ao exercício de uma prática concernente ao processo ensino-aprendizagem inversa à sua própria função educadora.

Erros que eu cometi que eu jamais cometeria de novo. Por conta desta forma rígida de ser, eu acho que eu acabei sendo muito implacável com muitos alunos. E acho que em muitos momentos, eu esqueci da minha história, e eu não devia ter me esquecido nunca. Porque tem duas coisas que eu peço a Deus que eu nunca esqueça da minha história. Porque é essa história é que me move rumo a ele e rumo às outras pessoas. E num dado momento da minha trajetória como professor eu esqueci da minha história. Eu esqueci que um padre fez o meu exame de admissão e me deu a nota pelo ano inteiro e me possibilitou passar por que eu não poderia pagar o Seminário para fazer o curso e como eu tinha estudado sozinho, a minha agonia para ir para fora estudar era tão grande que eu estudei e passei (Professor 4).

Tem duas avaliações, mas para chegar a elas, eu me dedico muito a eles, e além de me dedicar a eles eu crio os meios para facilitar a aprendizagem. Mas não é só isso, os meus alunos são avaliados pelos fichamentos que eles fazem e apresentam. Cada fichamento vale de zero a dois pontos, dificilmente eles tiram dois pontos, tiram um e meio, teve gente que chegou a tirar dois. O seminário a mesma coisa vale de zero a dois pontos, o seminário que eles fazem. Isso, eu chamo de uma poupança, de uma poupança que eles fazem. Eles vão juntando... Aí eu boto na prova... vamos supor, que ele tirou cinco na prova, mas na poupança ele tinha três pontos, eu somo essa poupança na média, fica com oito, e essa poupança vai acompanhar todas as vezes que ele precisar de nota. Vamos supor, que no segundo bimestre um aluno meu, tenha tirado cinco, tinha três na poupança ficou com oito, aí ele foi para o segundo bimestre precisando de dois, por uma desgraça, ele tira um, mas, ele tem três na poupança e eu vou somar novamente: um com três, quatro com oito, treze, dividido por dois, seis, ele ficou com média seis. Então, a minha avaliação, hoje, é global, ela não é a nota de um teste seco (Professor 4).

A instituição formativa pode estar devolvendo para a sociedade um perfil de profissionais descrentes em sua prática pedagógica e desestimulados ao cumprimento do seu papel social de modo que, o conflito e a tensão, efeitos da frustração de se sentirem aquém do seu ideal, interferem na construção da identidade do homem-professor.

Os meus professores de Educação Física e então eu entrei aqui com essa intenção mesmo de ser professor de Educação Física, e não professor de esporte, e alguns professores quando eu expliquei isso, no Departamento de Educação Física, não acreditaram “não, nada, você queria era trabalhar com esporte” “ não” eu sempre expliquei mas não se convenceram, não, e aí , é assim, mesmo apesar dessas críticas, dessas desconfianças, será se vai dar certo, ou será se não vai, eu, foi uma fase muito boa. O início, aqui, da graduação, e confesso que durante um tempo se descontrolou um pouco, porque acabei me envolvendo com festas aqui dentro da Universidade (Professor 5).

Ramalho (2003) remeteu para a postura do professor em sala de aula e se voltou para o momento de formação ⁶⁵ do papel da instituição formadora como construtora de um modelo profissional. A autora sugeriu que a Instituição formadora deveria ter bem claros os princípios teóricos a serem transmitidos, bem como o modelo de profissional a ser forjado. Portanto, há necessidade que os profissionais tenham atitudes consoantes ao projeto de formação endereçada ao alunado.

É, bem, e aí dessa coisa da Universidade pelo fato de ter tido professores com esse estímulo para você querer pesquisar, fazer trabalho, etc. Talvez tenha vindo o interesse pelo Mestrado, a minha entrada no Mestrado, eu já havia feito três vezes, a primeira eu estava fazendo a graduação não esperava passar, embora tenha passado na prova, mas o projeto não estava bom mesmo, eu reconheço. Na segunda, eu me preparei bastante aí eu também fiquei indignado porque não passei, cheguei até a entrevista, aí no final das contas o meu nome não estava na lista e aí na terceira eu me preparei, mas fiz mais desconfiado, mais descrente, e como eu disse a você, assim, eu estou meio chateado na minha área e aí se eu não passar eu vou estudar eu vou canalizar as minhas energias para estudar para outra coisa” (Professor 6).

No grupo de professores pesquisados, segundo a construção da categoria de fases em Nóvoa (1995) apreende-se que o Professor 5 e o Professor 6 se encontram na fase exploratória, uma vez que, além de serem recentes concludentes do curso universitário e estarem na fase inicial da carreira de professor, houve, em seus relatos, um determinado desconforto entre a teoria acadêmica e a prática empírica, demonstrando necessidade de apoiarem-se em um determinado território, compreendido por Elias (1994) como pertença individual e coletiva.

O Professor 6 refletiu, neste sentido, sobre a sua trajetória:

E o ser humano tem que ter essas outras coisas mais que seria o reino da liberdade, não é que eu esteja dentro do reino da liberdade, não, mas, assim, pelo pouco que a gente conversou, com relação ao seu objeto de estudo, eu digo assim, a minha figura está chateada sabe, bastante. E tem N fatores, você chega na escola e você vê a direção

⁶⁵ O conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem, situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também, como a ação vital de construção de si próprio (Pineau, 1983), cuja a relação com os vários pólos de identificação é fundamental (NOVOA, 1995, p. 114)

inoperante, a coordenação inexistente, e você tenta fazer trabalhos, não é, e como se diz, cada caso é um caso. Por exemplo, deve ser chato demais se tivesse lá o professor Jorge e a professora Anamaria chegarem lá e tivesse que varrer sala de aula para poder dar aula. A sala tem que se encontrar nas condições adequadas para o professor chegar, e poder... a parte de varrer cabe a uma outra esfera, então na escola pública, acontece muito isso, e no início quer mostrar serviço e faz as coisas que não é para você fazer. Tem um ponto que você diz “espere aí!” eu não sei se é já fraquejando porque eu mal comecei, eu falo assim, mas eu nem comecei a trabalhar eu só tenho três anos de magistério público, embora eu tenha ensinado antes em colégios particulares, mas já vi essas coisas e já é meu 3º ano, meu 2º ano, o ano passado, e você já fica assim “poxa!” E aí a gente se pergunta “será se eu já estou me institucionalizando, que eu já me desinvesti?” (Professor 6).

Os relatos dos Professores 5 e 6, professores da Rede Estadual de Ensino, nomeados pelo concurso de 2003, demonstraram que não há nas escolas públicas estaduais um projeto de construção de modelo pedagógico, de um perfil professoral que sinalize para as orientações políticas e sociais do período histórico em que o magistério apresente uma função de ordem teórica e pessoal.

A ausência de um órgão direcionado às questões inerentes ao professor, seja na estrutura burocrática da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, instituição legitimadora do profissional de educação estadual; seja de ordem pedagógica e/ou seja de ordem pessoal, uma vez que os estudos apontam para uma ligação direta do êxito escolar à satisfação pessoal e profissional do professor⁶⁶.

Sob este ponto de vista, merece mencionar o relato do Professor 6 que se sentiu prejudicado diante de alguns colegas de Mestrado, também professores da Rede Estadual de Ensino, em mesmas condições de estabilidade de trabalho que, logo ao adentrar no Mestrado e solicitarem pedido de afastamento remunerado, receberam a anuência da Secretaria para tal. Enquanto ele seguiu os trâmites legais e processuais para alcançar o benefício, e por não ter um “apadrinhamento” na Secretaria de Educação ou um político, não recebeu o referido benefício. Ele, em particular, precisa se desdobrar nas exaustivas atividades do curso de Mestrado e nas atividades profissionais.

[...] espero profundamente que essa nova administração do Estado me libere para eu terminar esse ano de Mestrado sem eu me preocupar em dar aula. Porque o ano passado foi uma coisa terrível, eu tenho que sair daqui para ir para Maruim para dar aula, então, assim aquilo me acabava porque eu sou assim, eu sou uma pessoa que não consigo me concentrar em muitas coisas ao mesmo tempo. Eu sei o ônus que eu estou tendo esse ano porque, por exemplo, além do Estado eu poderia ter um outro trabalho, eu não quero trabalhar em nada, eu quero poder levar este Mestrado, a dificuldade que eu passei “Ó! Coitadinho! Está

⁶⁶ Nóvoa (1995a) apontou que o desempenho e a moção motivadora estão diretamente associadas às questões pessoais do professor em torno dos acontecimentos apresentados na realidade. Sabe-se da relação direta do professor e o aluno e que a transmissão acontece através da linguagem, com isso a transmissão dos conteúdos está envolto pelos sentimentos e crenças, valores dos professores.

passando fome”. Mas dificuldade, como se diz, está mais apertado, mas a minha opção é essa desde o ano passado foi e esse ano e eu estou assim ansioso que me liberem para que esse ano eu tenha a tranquilidade, a tranquilidade que eu não tive o ano passado. Isso, também, é uma coisa, talvez, é um conjunto, assim, de coisas que você fica indignado, porque essa coisa do afastamento é, é, poxa! São critérios é... que estão além da coisa legal vamos dizer assim, [...] e eu entendo que casos particulares como você ter peixe, ou não, e quem tem o conhecimento não é culpa de quem tem. Mas ou toma uma atitude, ou uma decisão uniforme, ou não, isso mais me deixou triste porque eu disse “poxa! eu quero estudar” e é puxado o Mestrado, é puxado! E não é só pelo fato de ser puxado é uma coisa que você tem que ir para fazer bem feito (Professor 5).

Segundo os relatos dos professores, com exceção do Professor 3, eles já exerciam o magistério antes de iniciarem o processo de formação universitária. E das experiências vivenciadas, em nenhuma delas, houve uma transmissão da prática pedagógica, em que um professor mais experiente acompanhasse a prática do proponente ou do principiante.

Na pesquisa, um elemento que transitou em todas as falas reportou para a autoridade do professor na sala de aula; este elemento, segundo os professores, é fundamental para o exercício do magistério. Ao se reportarem a este tema, os professores manifestaram muita insatisfação, narraram que os alunos chegavam à escola sem formação básica de organização hierárquica. Apontaram elementos que concorreram para esta constatação: um deles, o próprio movimento da Psicologia e da Pedagogia Moderna que descentralizaram o elemento “autoridade” desde a relação pai/filho, cujos pais se manifestavam incapazes de conduzir a formação educacional dos seus filhos, transferindo para a escola toda a função educativa. Carentes de uma base na formação familiar, os alunos chegavam à sala de aula ignorando regras, princípios e valores, ocasionando transtornos na relação professor/aluno.

Os professores discordaram de algumas orientações didático-pedagógicas que os transvestem em um personagem ficcional com o fim de atrair a atenção dos alunos. Questionaram sobre algumas práticas pedagógicas que introduzem um enredo teatral com o objetivo de motivar o aluno, para tornando mais aprazível o ambiente da sala de aula. Segundo eles, descentra o aluno para uma realidade primordial, a formação intelectual e profissional e para a vida em sociedade, uma vez que o motiva para o mecanismo de fuga, enaltecendo a dimensão fantasística em detrimento da dimensão de realidade, mecanismo que nem sempre poderá recorrer no cotidiano. Eles, porém, não excluíram o investimento de uma boa aula em que privilegie a figura do aluno, através de um bom debate em que conjugue a teoria com a prática; a pesquisa com o propósito de enriquecer o conhecimento e o incentivo pessoal, fortalecendo a relação professor-aluno através de um suporte formativo.

[...]. Perguntei: em escolas do ensino médio, professores, ensinam musiquinha para se conseguir fórmula[...] é pegar uma fórmula e aplicar fórmulas, consegue-se um resultado sem saber e não sabe interpretar o resultado. Então tudo isso é uma levitação, o vestibular é muito, não é elaborado (Professor 2).

Eu também não quero ser um professor apático, assim, quero prender atenção da turma sem, digamos assim, mas não com os meus recursos cênicos, não é? mas que tenha boas discussões, discussões positivas, certo[...]. Sim, tenho uma péssima mania também, eu acho que não gosto de falar é, não consigo falar, não, falar eu sei, claro, não sou uma pessoa desarticulada assim. Mas quando eu começo falar aí também ninguém segura, normal, eu acho que eu tenho esse péssimo hábito de passar do meu horário, às vezes, eu sou convidado gentilmente pelos alunos, certo? Sou avisado gentilmente que o horário já passou, já terminou o horário da aula. Então de 12, não, de 14 anos para cá eu me tornei um professor, eu diria até, exemplar em termos de dedicação. Então eu sabendo das minhas limitações eu procuro dar a minha aula correta, não é, com conteúdo mais simples possível e com intervalo para algumas reflexões, quando a aula é simplesmente expositiva.... Eu gosto de instigar, a importância de uma aula ideal para mim não é alimentar o meu ego, não é roubar a cena, não é agora... Essa não é a primeira, não é de agora que se entendeu que o estudante é o protagonista, então para mim o estudante sempre foi o protagonista, na minha turma o estudante é o protagonista, não quero chegar lá e roubar a cena! (Professor 3).

Eles relataram sobre a submissão experienciada ao ministrar algumas disciplinas para suprir uma necessidade da escola. Disciplinas estas que não foram formados para lecionar. Os professores, para permanecerem em uma determinada instituição, ou para cumprirem a carga horária determinada pelo órgão dirigente, colocaram-se à disposição na suplência do quadro docente que compõe a instituição. Os relatos apontaram professores ministrando cinco disciplinas diferentes no mesmo ano letivo. Em alguns casos, além de ministrar disciplinas diversas, precisaram trabalhar em outras instituições de ensino para aumentar a renda familiar. Este fato justifica também o mau desempenho profissional ocasionado pela sobrecarga de trabalho em sala de aula e, sobretudo, a constatação do recurso de improvisação da prática pedagógica recorrente no cotidiano escolar.

Ah! Eu vi uma propaganda de uma escola, “nossos professores são todos universitários”, naquela época, já era o slogan deles, ah! Então eu vou para aquela escola eu já sou universitário, então eu fui lá, mas... até que um colega meu Fernandes, Fernandes Barbosa, hoje ele é professor da Escola Técnica desde... tem uma escola que está precisando de professor de Inglês você aceita? Eu parei assim... mas não tem mais vaga? “Não, só tem inglês”. Eu já tinha estudado inglês numa escola de Inglês antiga chamada Pró-Líder eu fiquei em conflito [...]. Eu precisava de dinheiro. Eu não tinha segurança suficiente para ensinar, mas quem ia ensinar Matemática era só se jogar no livro, eu aceitei, eu aceitei, mas, corri atrás em aprender, ler, ouvir; eu procurei fazer um trabalho de forma que saísse bom, então eu comecei a trabalhar ensinando inglês no Walter Franco, não é? e depois outra escola da CNEC na Barra dos Coqueiros estava precisando de um professor de Inglês, mas eu sou professor de matemática, “não tem vaga para Matemática, você aceita?” “aceito” (Professor 2).

Eu tenho que considerar esses aspectos, mas tem outra coisa, as coisas acontecem na minha vida muito naturalmente e estas questões mais casuais ainda porque como oferecem estes cursos o CEFET está estruturado ainda. Eu não considero uma graduação o fato de me

recrutar para esse curso, não é bem uma especialização porque eu estou habilitado para dar essa disciplina, mas de qualquer forma isso desgasta o professor, no meu caso eu já estou ensinando várias outras disciplinas, então eu tenho que resolver isso, eu sou professor do ensino médio? Sou professor do ensino superior? Sou professor de História da Educação? Sou professor de Direito? Sou professor de História? Eu me considero um professor de História, História é História, seja lá da Educação, seja lá, História é História... Você pode utilizar ferramentas às vezes da metodologia como, se muda referencial teórico, é objeto... eu sou professor de História (Professor 3).

A improvisação de aulas é uma herança histórica que permanece bem arraigada tanto no foco do conflito dos educadores gestores como também, no cotidiano em sala de aula. Já foram realizadas pesquisas que tratam sobre esta temática. Também é necessário ater-se mais sobre esta problemática específica da profissão de professor que é a relação direta e contínua do conhecimento, uma vez que este é o objeto e o objetivo para consecução do exercício do magistério. Por isso, a eminência do professor se qualificar, permanecer em contato com os bens culturais e as diversas vertentes de intelectualização. Por ora, inviabilizados, pela autonomia suggestionada ao professor, a carga horária excessiva e diversificada e, sobretudo, o aspecto econômico que o limita à aquisição de recursos para sua atualização, como também o acúmulo de atividades.

Todavia, não se pode determinar exclusivamente o mau desempenho profissional do professor às más condições de trabalho oferecidas pelas instituições de ensino. Existe um aspecto que precisa ser mais aprofundado no âmbito das instituições formativas de ensino fundamental, médio e superior: trata da questão vocacional do profissional. Algumas pesquisas trazem este tema através dos relatos dos próprios professores que alegam ter escolhido os cursos de formação para o magistério por falta de opção, por ser um curso de baixa concorrência e de não necessitar de um investimento intelectual muito grande.

Este tema suscita questões: Como um professor pode motivar seu aluno a empenhar-se para formação intelectual se ele mesmo não é exemplo desta ação? Como valorizar a figura do professor se o *habitus* social remete “à lei do menor esforço”. Pode-se inferir que o magistério é o legado do investimento intelectual durante o processo de formação profissional e pessoal subjetivamente inscrito na assertiva: “eu sou merecedor de baixos salários, pois estudei pouco, mas, em compensação eu posso, também, trabalhar pouco; se por um acaso, eu quiser melhorar o meu padrão econômico invisto em outra profissão ou me desdubro em muitos vínculos empregatícios?” Estas são algumas questões que permeiam a identidade profissional do professor.

Contudo, os relatos dos professores não apontaram a escolha vocacional para o exercício do magistério pela via da facilidade de acesso ao curso de formação, mas por uma ordem subjetiva, desde a formação familiar e intelectual, somada a uma realidade empírica, o que se pode comprovar a partir do fato de dois dos seis professores terem feito vestibular para o curso de Direito e um outro, para os cursos de Teologia e Psicologia.

Eu usei certas influências por que familiares que já trabalhavam, aqui, sem dúvida, e comecei a lecionar na Escola Técnica em 1979, é essa forma de admissão acabou me constringendo um pouco, principalmente depois de 1988 que todos os professores, aqui, passaram a ser todos concursados. A maneira que eu encontrei para me legitimar foi me capacitando, quando eu entrei, aqui, eu só tinha o curso de Direito, então em 1986 eu já estava com História, eu já havia feito vestibular para História. É... depois fiz uma especialização em Minas Gerais em História, também, mas não foi possível terminar na época, por problemas familiares e finalmente conclui o meu Mestrado, então foi a forma que eu encontrei para me legitimar. Na época, em 1979 só tinha este tipo de admissão, através do contrato e logo se fazia um concurso interno (Professor 3)

Na verdade, uma pessoa com a vida vazia e eu queria fazer ser pastor, talvez modelando a vida do pastor da nossa vila, lá que foi justamente para mim que não era membro da igreja, não era nada de repente e olha para mim “eu vou ajudar você” e eu fui fazer Teologia no 1º ano, no 2º ano a Universidade abriu o curso de Psicologia, eu chamei os colegas “olha, eu vou fazer vestibular para Psicologia, porque eu, não vou pensando, que vou ganhar a minha vida como teólogo” não posso! Eu acho que com Psicologia eu posso conhecer mais, eu era muito inquieto, eu acho que ainda sou (Professor 4).

Ainda um outro terceiro professor, o Professor 2, após concluir o curso de Licenciatura em Matemática, fez concurso para Caixa Econômica Federal, conseguiu êxito na seleção e foi convocado, após um período de espera, para assumir a função bancária. No primeiro momento, assumiu o magistério e a função bancária, mas a indisponibilidade de tempo e de condições de assumir as duas funções profissionais motivou-o a abandonar uma das profissões, optando por deixar o magistério e passando a exercer somente a função bancária durante 19 anos. Desta, atingiu o posto de gerência em agências do interior e da capital do Estado de Sergipe.

Na década de 90, com a política governamental de privatização e de demissão voluntária coletiva que atingiu as instituições públicas, assim como os bancos públicos, o Professor 3 juntamente com um grupo de colegas integraram-se ao projeto governamental e pediram demissão coletiva. Em decorrência deste fato, retomou a origem da sua formação profissional através da aprovação em concursos públicos, estadual e municipal, para desempenhar a função de professor.

Dos outros três professores, em seus relatos apareceram com mais intensidade, o aspecto de modelo de formador construído subjetivamente nas relações pessoais e interpessoais. Embora, nesta pesquisa, a vocação não aparecesse determinada pelo baixo nível da concorrência, e sim, por uma opção constituída ao longo dos anos, através da geração e da relação indivíduo, família e sociedade.

3.2 investimento na profissão: cursos de pós-graduação

A Universidade Federal de Sergipe implantou através do Núcleo de Pós-Graduação em Educação – NPGED - o Mestrado em Educação em 1993.⁶⁷ Neste período, o Professor Luiz Hermínio de Aguiar Oliveira era reitor desta referida instituição, enquanto que o Coordenador de Pós-Graduação era o atual reitor Professor Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho.

Somente em 1994, oficialmente, deu início a primeira turma do Mestrado em Educação, estando à frente da coordenação do NPGED, o Professor Dr. Antônio Tavares de Jesus que, juntamente com outros professores de Universidades Federais, implantou o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe.

O primeiro ciclo de processo formativo ocorreu em 07 de dezembro de 1995 com a mestranda Martha Jalali e a defesa da dissertação “A Teoria da Organização de Greenfield: uma alternativa para a administração educacional”. Fizeram parte da banca: Antônio Tavares de Jesus (UFS), orientador, e os convidados José Camilo S. Filho (UNICAMP) e Vânia Fonseca (UFS).

Até 2005, passou pelo processo de qualificação no Mestrado em Educação 138 mestrandos com dissertações defendidas e aprovadas pelas devidas bancas avaliadoras. Deste total, 90 mulheres e 48 homens, segundo quadro demonstrativo das Dissertações defendidas no NPGED – 2007. A justificativa para a diferença residual entre homens e mulheres se aplica à base da escolha profissional em que a Educação é um campo de atuação eminentemente feminino, persistindo a diferença em todo o processo ascendente de qualificação profissional do educador. Houve também pesquisas em Estudos de Gênero que evidenciaram que a

⁶⁷ Em 1994 deu início a primeira turma do Núcleo de Pós-graduação. Em 2000 o curso passou por um processo de reestruturação, segundo dados do NPGED, sendo organizado em duas linhas de pesquisa: História, Sociedade e Educação. Em 2007 foi aprovado o Doutorado em Educação, e o Mestrado para adequar-se ao novo projeto foi alterado. As linhas que compõem o Mestrado em Educação, atualmente são: História, Sociedade e Pensamento Educacional, Formação de Professores: saberes e competências.

mulher, independente do campo de atuação, interessa-se mais pela qualificação profissional do que os homens.

Através dos relatos dos professores selecionados para esta pesquisa, evidenciou-se que todos almejavam uma qualificação profissional no que concerne ao Mestrado. Dos seis professores, dois já concluíram o Mestrado; três estão passando pelo processo de formação e dois passaram pelo processo de inscrição e participação em disciplinas especiais. Em seus depoimentos, pronunciaram o seu ideal em vista do Mestrado, bem como do investimento e retorno intelectual e econômico que este curso significa em suas vidas.

O Professor 1 relatou sobre o desejo de se inserir no quadro de mestrandos em Educação pela Universidade Federal de Sergipe:

Então o medo de reprovar, não é o medo de enfrentar, mas é o medo de não ser aprovado. Essa serra eu preciso transpor o mais rápido possível. Eu tenho que fazer esta capacitação, eu tenho que fazer o Mestrado, eu tenho que fazer o Doutorado. Passei muito tempo no colégio... Por que só depois de 12 anos...? Eu só fui pensar nisso agora? Porque eu fiquei muito envolvido nas atividades de ensino no colégio, nas atividades diárias do ensino, participando de projetos do Programa de Qualificação Docente - PQD, projeto de extensão. Com isso, me tomou o tempo todo e agora eu vejo a necessidade de transpor essa serra que é passar para o curso de Mestrado (Professor 1).

O relato apontou para aproximação dos professores com o Mestrado em Educação e da necessidade subjetiva de se qualificar profissionalmente com o fim de se integrar socialmente neste seleto grupo de formadores educacionais, portadores do título de Mestre em Educação. O Professor 1 já cursou uma disciplina especial “Tópicos Especiais de Ensino: a abordagem biográfica e a cultura escolar” coordenada pela Prof^a Dr^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, segundo ele, portadora do mesmo “brilho do olhar” que ele encontrou nas suas professoras de ensino médio e superior, as professoras Josefa Eliana Souza, Maria Perpétua e a professora Neli Santos.

Dos seis professores entrevistados, dois já cursaram a Pós-Graduação *Lato-sensu*, o Professor 2 e o Professor 4. O primeiro fez especialização em Matemática pela Universidade Tiradentes e o segundo fez especialização em Psicologia pela Universidade de São Paulo - a USP.

Eu fiz o *Lato-Sensu* na UNIT, *Lato-Sensu* em ensino da Matemática passei um ano e meio fazendo. Conheci, também, pessoas que marcaram a minha vida, como Danilo. Gostei muito de estudar com ele, foi recente, por mais de um ano e meio atrás, eu tive Danilo como professor e gostei muito de trabalhar com ele, foi interessante o trabalho que tive com Danilo o estudo que eu tive com ele. [...] e agora estou tentando fazer *Strictu-Sensu* na Universidade Federal de Sergipe, onde eu já estou fazendo uma disciplina isolada a Literatura como Fonte de Pesquisa (Professor 2).

[...] eu vou chegar lá encontro a maioria tudo mestre, alguns doutorandos. Poxa! Onde foi que eu vim cair? Se eu só tenho o curso de especialização, que eu fiz as duras penas lá na USP, e “eu vou fazer Mestrado, agora eu vou” voltei lá me encontrei com Jorge “Jorge, vou voltar” “não acredito, já esfriou tudo” “esfriou nada, esquento tudo de novo” eu disse, e aí meti a cara nos estudos, mas estudei muito, estudei, Jorge, ele exigiu muito. (Professor 4).

Quanto ao Professor 3, o fato que o motivou a participar do processo seletivo do Mestrado em Educação no ano de 2002, cuja Defesa da Dissertação ocorreu em 03 de dezembro de 2004, foi a provocação feita pelo filho ao afirmar que o pai já se tornando um profissional ultrapassado.

A escolha do objeto de estudo deste professor fez alusão a Escola Técnica Federal de Sergipe na década de 80 do século XX. Percebe-se que sua pesquisa estava relacionada à trajetória profissional do referido docente cujo ingresso na instituição deu-se conforme salientado no perfil biográfico, pelos capitais sociais dos quais possuía. Tal afirmação foi ratificada pelo docente em um dos seus depoimentos.

Bem! De certa forma também eu usei meu capital de relações sociais, isso até de certa forma, acabou me constringendo. No lugar da meritocracia como hoje se vê no plano federal, isso me constrange muito. É... quando eu entrei, aqui, no CEFET, antiga Escola Técnica, não havia concurso, bastava deixar o currículo e esperar a convocação... Então, eu fui recrutado dessa forma. Eu usei certas influências porque familiares que já trabalhavam, aqui, sem dúvida, e comecei a lecionar na Escola Técnica em 1979, é essa forma de admissão acabou me constringendo um pouco, principalmente depois de 1988 que todos os professores, aqui, passaram a ser todos concursados. (Professor 3).

A partir dos relatos, percebeu-se uma distinção entre as aspirações dos profissionais de início e final de carreira que buscaram a qualificação profissional. O investimento na carreira profissional direcionou os mais antigos para novas experiências pessoal e intelectual; já para os iniciantes, a qualificação profissional é prerrogativa para o crescimento profissional: “[...]então, a questão financeira em que sentido, cursando o Mestrado em Educação eu teria a possibilidade de ensinar em Faculdades[...]” (Professor 5).

Pode ser conferido através dos relatos dos Professores 3 e 4, professores com mais de 25 anos de carreira docente, corrobora-se a assertiva de que o objetivo de cursar o Mestrado está aliado a vivência de novas experiências:

O Mestrado também me fez conhecer muito. Mas até, mas principalmente a minha leitura, não tão sistematizada, não é, mas para mim muito importante. Professor para ser, para se sentir um professor de verdade, principalmente na área de História, ele tem que ter um bom nível de leitura, eu acho. No Mestrado eu percebia isso, tem gente que falava o que meu

Deus? Falava, falava um tal de Giddens, Giddens, Meu Deus, ele dizia que nunca tinha lido Machado de Assis, nunca leu Flaubert, está certo são áreas distintas aí, é, nisso também é uma proposta irreverente de eu achar que o professor tem que ter uma leitura magistral, eu sei que não é possível, hoje, do jeito com a coisa está massificada. Eu não admito um professor de História que não tenha lido Proust, por exemplo. Ah! Mas Proust é ficção, não é, mas é obra fundamental, é obra fundante da civilização ocidental. Tem que ler Joyce, James Joyce tem que ler Ulisses (Professor 3)

[...], estou no Centro de Práticas, fazendo Mestrado por causa daquilo ali. Se eu não tivesse Mestrado eu estava com a vida muito bem arrumada. Para você ter uma idéia o Mestrado está custando para mim, por baixo uma média de R\$3.000,00 por mês, está lá, eu estou pagando gente para fazer coleta documental, três pessoas; estou pagando uma pessoa que digita tudo para mim; eu estou pagando até para cuidar da minha fazendinha de camarão, lá em São Cristóvão, que só tem me dado prejuízo depois que eu entrei no Mestrado. [...] Ele tinha sido secretário (Professor Jorge Carvalho) há muitos anos atrás, quando eu era pastor fazia trabalho social e batia sempre, sempre com Jorge e pedia coisa para comunidade que eu [...] “É, tem um processo, tem que ler muito, tem que escrever muito”, aí ele falou lá, botou as coisas dele “porque você tem vontade?” “eu acho que é bom!”, mas não tinha ido lá por causa disso. Na verdade, eu, o Mestrado na minha vida só acrescenta conhecimento, é muito bom! Mas, mais nada! A alegria de conviver com pessoas como você, é, eu vibro com vocês ali, me dá uma vontade, me dá muita fé na humanidade. Ver vocês lutando, jovens, mas do lado financeiro vai acrescentar o quê? “nada” eu acho que [...] (Professor 4).

Uma questão salientada por todos os professores pesquisados, em seus relatos foi o fato de os mesmos tecerem considerações sobre o momento antecedente à seleção, o qual, segundo relatos, apresentou-se como momento de conferência das relações sociais construídas ao longo do processo de formação intelectual. O acolhimento do professor-orientador não assegurou o êxito no processo de seleção, mas propiciou ao candidato equilíbrio e acima de tudo, confiança ao indivíduo que estaria defendendo o seu Projeto de Pesquisa segundo as expectativas da instituição.

De acordo com os relatos, houve um conflito ideológico diante de estereótipos construídos no meio acadêmico, mais precisamente, no meio científico, possivelmente, produto do *habitus* social no tocante a cultura Teocêntrica e Antropocêntrica. Elias (1994) trata do rompimento da cultura Teocêntrica para a cultura Antropocêntrica em que sinaliza o investimento cultural das Ciências, desencadeando o conflito entre campos de forças para permanência da representação científica em detrimento da representação religiosa.

Sobre esta questão, o Professor 4:

[...].Eu só consigo ver assim, você tem que ter testemunho e é isso que eu faço como professor e é isso que eu acredito, a menos que a Universidade Federal de Sergipe mude a minha cabeça. Eu vou parar aqui hoje. [...]. Eu encontro muitos meninos da Igreja que vem reclamar a mim que alguns professores da Universidade lutam para tirar a fé que eles têm. Eu não acredito nisso, eu acredito que os professores são o que eles são. Eles se imbricaram com o racionalismo, não acredito que se encontraram ainda, porque a maioria com quem eu converso eu sempre falo alguma coisa, eu não quero que falem de Deus do jeito que eu

concebo, não. Eu quero dizer, que eu acho que tiraram alguma coisa dali com as histórias que eles contam e não entrou outra e não tem aonde se apegar. Quando eu disse isso foi para mexer com você porque eu sabia que você ia reagir (Professor 4).

Nem todos os mestrandos permanecem durante o processo do curso com orientador que os assessorou na construção do Projeto de Pesquisa. Houve casos de mudança de orientação⁶⁸ após a aprovação do candidato ao Mestrado. Mas, especificamente, aos professores pesquisados, que já cursa(ra)m o Mestrado, eles não assinalaram a mudança de orientação, evidenciando a importância do orientador tanto no processo seletivo, quanto no processo de formação.

[...], “poxa! Carlos você chega cansado e ainda tem pique para ir estudar e tal?” aí eu “olha, eu estou muito empolgado, muito empolgado com essa seleção de Mestrado pode ser que eu não passe, mas estou muito empolgado, a professora Dilma estava me orientando, como está ainda hoje, ela é uma pessoa fantástica, ela logo ...” aconteceu uma coisa interessante, porque quem a princípio iria orientar o meu projeto era a profa. Wilma Porto, só que a profa. Wilma Porto disse que estava com alguns problemas no Mestrado e que não estava orientando mais ninguém preferia que eu procurasse outro professor e até indicou a professora Anamaria “está certo, professora eu vou ver” e aí na época eu fiquei muito triste “poxa! eu estava empolgado, não sei, eu acho que vou deixar para o ano que vem” e aí Hamílcar que é professor do departamento de Educação Física e é vice-coordenador, aqui, do Núcleo de Pesquisa e Sociedade de Educação foi meu orientador na graduação! “Olhe, eu acho que você não deve desistir não, você tem que fazer. Eu vou conversar com Dilma que é a coordenadora atual do Núcleo e ela é atualmente é professora do Mestrado e quem sabe ela possa gostar” aí “tudo bem”. Ele conversou com ela, eu fui aluno da professora Dilma na graduação aí ela disse “Ah! Eu lembro de Carlos, claro, pode trazer o projeto que eu vejo” e ela gostou e disse “não” e aí eu achei fantástico com o que ela disse na época porque, ela disse o seguinte “professora, se a senhora achar melhor a gente tenta no ano que vem a seleção, já está em cima, talvez não tenha muito tempo para melhorar o projeto para me preparar para a prova escrita caso eu passe na 1ª etapa.” Ela disse “não, você vai fazer esse ano e vai fazer para passar” então eu disse “está bom, então vamos lá” (Professor 5)

A orientação é alvo de muitos questionamentos no âmbito institucional. A relação orientando - orientador tende a conflito, pois não é sempre que existe reciprocidade, visto que há divergências quanto ao comportamento e à realidade empírica entre os integrantes.

Apesar destes conflitos serem freqüentes, os mesmos não foram manifestados nos relatos dos professores pesquisados, uma vez que os Professores 3, 4, 5 e 6 ao tratarem sobre aspectos de relacionamento entre professor-aluno, orientador - orientando transmitiram que a relação circunscreveu sob o ponto de vista disciplinar e de autoridade, mas, de forma cordial, mesmo quando houve discordância de opiniões, de acordo com o exposto.

⁶⁸ A escolha da orientação é uma decisão feita em reunião do colegiado, seguindo as normas do CAPES que delimita o mínimo e o máximo de orientadores por período, por exemplo, na turma de 2006 do Mestrado em Educação constatou-se a mudança de orientadores logo no início do processo e durante o curso de casos específicos.

Foi o que relataram o Professor 4 e o Professor 5:

Eu li 43 livros para fazer o meu projeto, estudei e ele mandou eu desfazer o meu projeto cinco vezes, mas é a melhor coisa que ele poderia fazer comigo, confio plenamente naqueles professores dali, principalmente nele e em Anamaria e naquela professora que a gente teve, profa. Maria Helena, que professora boa (Professor 4).

Nós estávamos com uma carga muito grande de leitura aqui no Mestrado, com a disciplina de Educação Brasileira, ministrado pelo prof. Jorge e pela profa. Anamaria e a disciplina Pesquisa com a profa. Maria Helena também, então a carga de leitura estava muito forte. Então, não dava para conciliar com o trabalho por conta [...]. Ninguém chega num Mestrado de uma Universidade pública, numa Universidade Federal e diz “olha, está aqui meu projeto e quero ser orientado e o orientador acolhe logo”. Não, os professores têm os compromissos deles, tem os alunos que já vem acompanhando há muito tempo, então o processo não é assim tão fácil e eu ficava receoso de ir para outro estado, mas não tinha descartado a possibilidade, então, a questão financeira em que sentido, cursando o Mestrado em Educação eu teria a possibilidade de ensinar em Faculdades [...] (Professor 5).

Então a reclamação vem mais nesse sentido. Então, eu vejo que a coisa está sendo conduzido da forma correta, tem algumas disciplinas que infelizmente nós temos que lamentar, não pode ser perfeito, ser 100% positivo, então algumas disciplinas que deixaram a desejar os professores não se empenharam como deveriam, ter se empenhado como deveriam não, como se exigia, como é preciso o desempenho num curso de Mestrado. Porque, às vezes, o professor reclama que o aluno de Mestrado tem o comportamento de aluno de Graduação, mas muitas vezes o professor que está lá na frente ele conduz a turma como se estivesse conduzindo a turma de Graduação. Então, eu acho que as duas partes têm responsabilidade, o professor tem que ter um postura de professor de Mestrado, e o aluno responder, também, como aluno de Mestrado. Não adianta o professor só ficar culpando o aluno e o aluno ficar culpando o professor (Professor 5).

Houve estudos que assinalaram momentos de tensão entre o orientando e o orientador, Entre os quais, situações que o orientador mencionou sobre a imaturidade do perfil de pesquisador de seus orientandos; em outras ocasiões, o orientando, enumerou fatos que remeteram para o descaso do orientador como ausência de compromisso com a orientação.

Sobre esta temática, Antônio Joaquim Severino (2001) fez um contraponto sobre duas vertentes emergentes na temática:

Vejo esse processo, já na delimitação de proposta de trabalho, na sua estruturação, no desenvolvimento da própria pesquisa, na redação final do texto, e a orientação, a participação do professor orientador, que deveria ser um contraponto, apenas uma baliza, um elemento de comparação, acaba se tornando numa tarefa, às vezes, de reelaboração do trabalho, de uma prática muito mecânica de fazer junto aquilo que deveria, na realidade, ser obra eminentemente pessoal do orientando (SEVERINO, 2001, p. 30).

Em meio a este conflito, os relatos apontaram para professores no “limbo” da profissão. Desse modo, aqueles professores que permaneceram nos limites da temática a que se constituíram pesquisadores, não avançam nos seus conhecimentos e em decorrência de tal fato, não encontraram possibilidades de progresso em pesquisas futuras, contrapondo, uma

realidade de qualificação teórica e prática, bem como de competência no trabalho como afirmação de Severino (2001).

Isso implica um investimento sistemático, primeiramente, na própria produção científica, a ser incentivada e cobrada de todo o corpo docente, a se tornar igualmente um conjunto integrado de pesquisadores. Assim, todos os professores precisam estar efetivamente envolvidos na execução da pesquisa, não apenas no processo, não apenas no processo de orientação das pesquisas de seus orientandos. Até porque não se ensina pesquisar se não estiver pesquisando (SEVERINO, 2001, p. 57).

A posição de Severino (2001) admitiu questionar o professor que não desenvolve pesquisa: estaria ele, exercendo as funções de professor e de orientador? Os relatos de orientandos aspirantes a pesquisador sinalizaram para o abandono de alguns orientadores, pesquisadores em suas funções de acompanhamento no trajeto da pesquisa e de executá-la segundo os cânones institucionais.

Efetivamente, o orientador precisa estar sintonizado com o orientando a fim de se manifestarem de modo a apontar novos caminhos na consecução da pesquisa. Neste momento, as experiências teóricas e práticas possibilitarão formar o pesquisador. Por conseguinte, caso um dos elementos, professor-aluno ou orientador - orientando omitam-se das funções que lhes cabem pela posição que cada um ocupa, o processo ensino-aprendizagem será inoperante.

No caso específico dos professores entrevistados para este estudo, razões diversas os fizeram prosseguir nas atividades acadêmicas. O Professor 6 fez a graduação no período de 1998 a 2002, segundo ele, o interesse em cursar o Mestrado surgiu da convivência com professores do Departamento de Educação Física que prosseguiram ao processo de formação e qualificação profissional através dos cursos de Pós-Graduação e que, atualmente, são professores do departamento de onde estudaram.

É, bem, e aí dessa coisa da Universidade pelo fato de ter tido, professores com esse estímulo para você querer pesquisar, fazer trabalho, etc. Talvez tenha vindo o interesse pelo Mestrado, a minha entrada no Mestrado, eu já havia feito três vezes, a primeira eu estava fazendo a graduação não esperava passar, embora tenha passado na prova, mas o projeto não estava bom mesmo, eu reconheço. Na segunda, eu me preparei bastante aí eu também fiquei indignado porque não passei, cheguei até a entrevista, aí no final das contas o meu nome não estava na lista e aí na terceira eu me preparei, mas fiz mais desconfiado, mais descrente, e como eu disse a você, assim, eu estou meio chateado na minha área e aí “se eu não passar eu vou estudar eu vou canalizar as minhas energias para estudar para outra coisa” (Professor 6).

Os Professores 5 e 6 ao relatarem sobre o grupo de estudos a que estão integrados, demonstraram a importância do mesmo para o amadurecimento pessoal e profissional, visto que as reuniões do referido grupo ocorrem com a interação de seus integrantes, ampliando assim, os espaços de construção do conhecimento acadêmico.

Aos poucos percebe-se que os mestrandos vão delineando o percurso acadêmico, através da relação construída com o outro, seja aluno-professor, professor-professor, aluno-aluno. Os laços de solidariedade em busca de um objetivo vão se fortalecendo e gradativamente, formam-se um grupo; a participação em grupos de estudos e pesquisa reforçam as experiências acadêmicas, conforme referenciados pelos Professores 5 e 6:

Então o Núcleo é um espaço, assim, fantástico, tem professores da área de Educação, de Pedagogia, da Filosofia e atualmente está invadido por muita gente da Educação Física. É um Núcleo que trabalha com História da Educação, mas, embora meu trabalho tenha como temática central a relação trabalho/ educação, mas é um trabalho que o objeto em si ele tem historicidade, então, porque aparentemente você poderia dizer “não, você está no Núcleo, mas não é de História” é realmente não é de História porque minha linha é Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Mas tem a ver, não é, com, com a temática geral de que o Núcleo estuda, então, eu estou inserido até hoje e o bom é isso, você tem liberdade. Você não tem que ficar preso “ah! Você tem que estudar isso!” eu entendo que a gente tem que estudar o que quer necessariamente, porque às vezes o que você quer não é que não sirva, mas é a pergunta que todo mundo deve fazer “o que eu quero estudar é científico?” Talvez, o que eu quero estudar é pertinente? Em primeiro lugar é importante que tenha pertinência para você. Mas em segundo lugar, também em primeiro, tem que ser algo que é possível de ser estudado, então, é por isso que eu estou no Núcleo, sigo este outro caminho, dentro do mesmo Núcleo, até porque tenho afinidade de certa forma com que eles estudam, embora não seja um trabalho histórico, um trabalho historiográfico, aliás, histórico, talvez até seja. (Professor 5).

Nem vinha para o Núcleo (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociedade e Educação – NPSE-HISTEBR – coordenado pela profa. Dilma Andrade), não sabia nem o que era Núcleo, aí tinha alguns professores, também, do Departamento que fazem parte do Núcleo e também me chamaram e comecei a participar dos eventos, a participar das reuniões, e hoje, faço parte com muito orgulho de deste espaço [...] que eu falo assim: ganhar no aprendizado, de poder participar, de poder discutir com essas pessoas, de ouvir conselhos, então isso foi muito importante. Até, talvez, para algum, certo, vamos dizer assim, um certo amadurecimento, não é que eu me sinta amadurecido, mas assim, deu um certo estalo para essas questões de buscar, de prosseguir nessa carreira acadêmica no sentido da pesquisa (Professor 6).

O fortalecimento do laço social construído entre orientador - orientando esteve presente. Os registros subjetivos foram além da troca de interesses recíprocos de ordem academicista, uma vez que verificou-se, no transcurso do processo de formação, a conjunção de ingredientes de dimensão psicológica e espiritual, a constituição dos laços de amizade, de companheirismo e cumplicidade.

O Professor 5 e o Professor 6 no Mestrado em Educação já criaram expectativas à inserção ao Doutorado; porém, evidenciou-se um conflito interior entre a vida pessoal e profissional, por vislumbrarem as dificuldades a serem enfrentadas para este novo investimento profissional.

Em relação ao Mestrado o que eu estou achando é que está sendo uma experiência maravilhosa. Às vezes, a gente reclama por conta da[...] não vou dizer da exigência, e nem da carga de leitura que eu acho que o Mestrado tem que ser assim mesmo, o Mestrado é uma etapa que antecede o Doutorado quem quer ir para um Doutorado. Quem não quer tem que sair e dizer “eu sou um Mestre em Educação” porque existem Mestres e Mestre; Mestrados e Mestrados. Então, quem passa no Mestrado tem que aproveitar o máximo, os professores tem que exigirem mesmo, tem que empreender uma carga de leitura forte, que eu não vejo como ser de outra maneira, para que o aluno saia com o título de Mestre de forma digna. Se for trabalhar, se for para o mercado de trabalho que vá com o diploma de mestre e não com o pseudo-diploma (Professor 5).

[...]. Tenho que tentar fazer fora daqui, porque, na Espanha, por exemplo, porque o meu espanhol pela possibilidade de aprender a falar porque um curso aqui você não aprende a falar, eu aprenderia a falar, eu também não queria viver para sempre só para estudar quem sabe eu posso fazer Doutorado na Universidade de Salamanca, não é? Quer pouca coisa esse rapaz! É, mais, é assim, é um sonho, hoje mais fraco porque hoje eu tenho outros sonhos, estou pensando em casar, ter filhos e não sei se a minha mulher estaria disposta a largar tudo para ir para lá comigo, é uma mudança radical eu teria que pensar por aqui mesmo. Agora vai ter aqui mesmo Doutorado na Universidade, na Federal de Sergipe, mas eu não sei se eu queria fazer mais aqui, não, quero tentar em um outro lugar no Brasil. Mas se não puder ser fora, no Brasil, até porque eu vou ter contato com outra instituição, não é que a gente já conheça, às vezes, que os excelentes professores que nós temos aí, o Doutorado eles vão, Doutorado é Doutorado; Mestrado é Mestrado, quando for o Doutorado é outro nível de aula (Professor 6).

Os relatos apontaram para as renúncias que os mestrandos precisaram fazer para alcançar os seus ideais. São renúncias de modo subjetivo como adiar o casamento para após a conclusão do Mestrado; não aceitar propostas de emprego para ter tempo disponível para o cumprimento das atividades do curso; investimento financeiro para o custeio do Mestrado - livros, participação de eventos, apostilas, material xerocopiados; dispor de custos com a pesquisa para o acesso às fontes, entre outros. Foram despesas que, somadas, requerem condições financeiras do mestrando. Renúncia ao convívio familiar foi outro aspecto abordado, posto que os momentos com a família se tornavam breves e ocasionais, pois as oportunidades de estar com a família eram, muitas vezes, reguladas pelo tempo disponível que as atividades do curso determinavam. Enfim, foram muitas as renúncias para assegurar o êxito no processo de especialização e qualificação profissional. Porém, o ideal destes professores vibra com intensidade, dado o desejo de alcançarem o objetivo final: tornar-se Mestre em Educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que nem todos os aspectos das hipóteses construídas no processo preliminar do trabalho foram efetivamente elucidadas, pois, ainda permanecem em suspense elementos prepositivos. Este possível silenciamento é mais uma representação imanente ao campo científico, uma vez que, a verdade está sempre em construção e os caminhos não se esgotam, de modo que impulsionam-se futuros estudos que assinalem uma mudança conceitual da sociedade.

Entretanto, esta pesquisa atendeu as expectativas propostas quanto ao recurso metodológico utilizado, à materialidade da pesquisa e, sobretudo, às inferências dos conteúdos temáticos presentes nos finais de cada etapa do texto.

A escolha profissional do professor está envolvida de significados transmitidos ao longo da trajetória do processo civilizatório, por exemplo, o termo “missão” associado a “profissão” do professor vetor de mediação ao formar uma sociedade submetida às regulações religiosas e sociais.

Não obstante, ao reportar ao termo “missão”, o mesmo encontra-se tanto associado ao sentido estreito da concepção religiosa, uma vez que, etimologicamente, esta palavra advém do Latim “missione” que deriva o termo latino “missioneario”, o missionário, que, entre outros significados, apontam para o agente transmissor do sermão doutrinal, ou ao significado de propagandista de uma idéia, autoridade, encargo e incumbência.

Quando a pesquisa busca empreender a dissociação do sentido teocêntrico do sentido antropocêntrico, evidencia-se o estrangulamento dos conceitos desde a propositura de origem da palavra, assim como, aos fundamentos da criação institucional da função professoral.

Sabe-se, no entanto, que em países orientais a missão disciplinar de condução dos sujeitos foi construída com bases religiosas bem mais incisivas do que nos países ocidentais. Estes últimos, efeito de uma anuência transicional do pensamento ideológico religioso em que ascende para aculturação da civilização ocidental.

Não se sabe, ao certo, o porquê da ocidentalidade se tornar adepta a uma consciência judaica-cristã, se esta em determinado período histórico, foi subjugada ao Império Romano. Talvez, este se explique pela fragilidade ideológica do campo religioso, visto que, a polissemia comportamental induz à superficialidade do pensamento ideológico, sendo assim justificado pela tábula-rasa da subjetividade humana.

É missão do professor, transmitir os cânones impostos de preservação social que estão intimamente associados aos valores morais e cívicos, sob pena de se retornar à barbárie. Se é que barbárie expresse a inoperância da vida social, pois, percebe-se que em épocas remotas havia, também, a necessidade de profusão da lei de auto-preservação das espécies e de manutenção do seu feudo, pré-configuração do conceito de comunidade.

O professor imerso em um complexo reincidente de significados remonta à questão de institucionalização profissional a partir da inauguração de um corpo físico e teórico, as escolas públicas e os conteúdos programáticos, para formação deste *ethos*. Percebe-se desde os primeiros discursos políticos uma intencionalidade fundada tanto para finalidade da formação do professor quanto para as expectativas destes profissionais atuando no exercício docente sob o comando de transmissor do conhecimento científico, por conseguinte, a ação de indivíduos legalmente investidos para função instrutiva da população.

Neste sentido, aludi à História factual que sublinha a implementação de leis, seja pela vertente consensual dos poderes legislativos e executivos ou através das imposições autoritárias dos decretos de leis. Sob este ponto de vista, percebeu-se, claramente, as diversas investidas governamentais para se constituir um sistema de Educação no Brasil. Para isso, a recorrência aos modelos educativos do sistema internacional europeu e americano para viabilizarem a implantação e adaptação à realidade brasileira.

Verificou-se que a sucessividade de leis e reformas não acompanhavam o curso da realidade, sendo preciso em muitos momentos, retornar as concepções anteriores, visto que, a necessidade de readaptações de leis tidas como ultrapassadas, mas, correspondentes às expectativas atualizadas. Deste modo, percebeu-se que a história social dos indivíduos não ocorre de modo linear, e sim, a partir de reciclamentos de matérias-primas que vão se arrolando em busca de aprimoramentos.

Segundo o pensamento político-econômico, a contraposição aponta para remissivos discursos políticos de melhoria salarial para classe dos professores conforme o papel social atribuído à profissão na sociedade, se bem que, ao final do desfecho das idéias consagradas nos púlpitos discursivos a constatação de uma realidade antagônica, pois os salários continuam sendo o “calcanhar de Aquiles” que tanto incomoda as instâncias políticas como o *ethos* dos professores.

Embora se acredite no mal-estar das instâncias políticas quanto à questão salarial dos professores, ao mesmo tempo, apreende-se a existência de um ganho secundário sobressalente que avilta os anseios de reconhecimento ao profissional docente, pois se a figura do professor se apresenta como elemento preventivo para o desenvolvimento social, a retaliação deste

pecúlio atingiria outras classes profissionais, os seus desdobramentos atingiriam um complexo de dissoluções que ora não merecem ser questionados como, por exemplo, o grupo político. Diante dos aspectos salientados, a reforma precisa acontecer primeiramente nas instâncias políticas com o fim dos currais coronelistas existentes, na atualidade, de maneira implícita e consecutivamente a inexpressividade de sentido para sabotar o êxito do sistema educativo.

Este fato merece ser apresentado em conjunção com o tempo presente e passado, uma vez que, nos últimos tempos no Brasil houve uma mudança considerável das figuras políticas nas instâncias dos poderes, entretanto, esta mudança parece ter acontecido camufladamente, posto que os atuais políticos trazem consigo de modo consciente ou inconsciente os velhos modelos de fazer política no Brasil.

Este fato também aponta para eficiência do papel do professor quanto à missão de propagador do sermão doutrinário. Mas, a que doutrina o professor é adepto? Uma vez que, transcende a submissão da sociedade ao controle político, bem como a deformação discursiva dos próprios professores que diante da incredulidade ou letargia do pensamento ideológico ratifica a sua posição de profissional que endossa a manutenção do poder pelo vetor de ascensão pessoal em detrimento de crescimento e valorização coletiva.

Este aspecto remete ao questionamento de autonomia na formação e prática do profissional docente, em que cada um faz a sua parte como puder ou se der. Sendo assim, manter uma formação que privilegie o isolamento entre os profissionais da educação está também em discussão não - somente pela perspectiva de legitimação e legalização de uma profissão, mas acima de tudo, manter a fragmentação acende para uma idéia histórica de ser instrumento e difusor das doutrinas que favorecem a manutenção do poder político no Brasil.

Finalmente, a atitude de Lopes (2003), ao retomar o conceito de *habitus* de Bourdieu em conjunção ao pensamento freudiano de inconsciente para desenhar um quadro atual com retoques de antiguidade, pode ser refletido neste estudo, uma vez que, uma mudança do cenário social preconiza desinvestir-se não somente de dados e reflexões conscientes, mas, principalmente, da reelaboração dos esquemas inconscientes, os quais, provavelmente, somente possíveis, mediante a interlocução de “ditos e dizeres” de todos os atores sociais.

As trajetórias dos professores-homens pesquisadas que atuam no magistério público em Sergipe permitiram elucidar aspectos significativos do trabalho docente na atualidade. Na maioria dos relatos a escolha profissional aconteceu vinculada a questões sócio-econômicas e à presença próxima de professoras na família – mães, tias, esposas, entre outras.

Alguns dos professores desenvolveram outras atividades laborais juntamente com o magistério. O investimento profissional, através da busca pelo Mestrado em Educação, conforme revelaram os professores, foi feito visando melhorias salariais e a conquista de novos postos de trabalho.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e Gênero: Homens no magistério primário de Teresina (PI) 1960 a 2000**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2003. (Dissertação de Mestrado).

AMORIM, Simone Silveira. **A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe**. São Cristóvão: NPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2004. (Dissertação de Mestrado).

ARAUJO, José Augusto Melo de. **Debates, pompa e majestade: a história de um concurso docente nos trópicos no século XIX..** São Cristóvão: NPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2004. (Dissertação de Mestrado).

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. 6.ed. Brasília: Editora UNB, 1996.

AZEVEDO, Avaro Villaça. **Código Civil anotado e legislação complementar**. São Paulo: Atlas, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

_____. “Algumas propriedades dos campos”. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1980.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes. 1998.

_____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 2005.

BRASIL, **Constituição Federal**. Coletânea de Legislação Administrativa. São Paulo: Editora Revisa dos Tribunais, 2001.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. “As Orientações Curriculares na Formação de Professores e as Mudanças no Campo Discursivo”. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (org.). **Política Pública de Educação no Brasil**. Porto Alegre: Salina, 2006, p. 181-209.

CATANI, Afrânio Mendes. “As Políticas de Gestão e de Avaliação Acadêmica no Contexto da reforma da Educação Superior”. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (org.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 31-51.

CATANI, Denice Bárbara. “Estudo da História da Profissão Docente”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, 585-599.

_____. ““Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores”. In: MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 149-166.

CAREN, Ana. “Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: contribuições do culturalismo”. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (org.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 111-125.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Gênero uma análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens”. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; Passos Mauro. **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89 -114.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

_____. **À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. “Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação”. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (org.). **Política Pública de Educação no Brasil**. Porto Alegre: Salina, 2006, p. 103-146.

COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero**. São Paulo: fundação Carlos Chagas. 1992.

COSTA, Rosely Gomes. “Mediando as Oposições: sobre as críticas aos estudos de masculinidades”. ALMEIDA, Heloisa Buarque de (coord). **Gênero em Matizes**. Bragança Paulista: Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais, 2002, p. 213 – 241.

CRUZ, Maria H. S. “A construção do Feminino: imagens e representações de educadoras sergipanas na primeira metade do século XX”. In: **Caderno UFS: História da Educação**. São Cristóvão – SE: Editora - UFS, 2004, p. 29-49.

_____. **Trabalho, Gênero, Cidadania: Tradição e Modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “A educação como desafio na ordem jurídica”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 567-584.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. G. (org.). **Caderno Textos CERU**. Série 2. nº 3. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, CERU, 1992. p. 42-60.

_____. “Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa”. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica.

Cadernos Textos CERU. Série 2. n.3. 2.ed. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, CERU - NAP/USP, 1999, p. 33-46.

_____. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. G. (org.). Caderno Textos Geru. Série 2. nº 3. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, CERU, 1992. p. 42-60.

DURAN, Marília Claret Geraes. “O Professor Universitário: entre os saberes da profissão e o exercício da docência”. In: ALMEIDA, Jane Soares de; APRILE, Maria Rita; OLIVEIRA, Valdevino Soares de; RUSSEF, Ivan. (org.). **Educação e Prática Docente:** as interfaces do saber. Franca – SP: Unifran, 2005, p. 107-130.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1994.

_____. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Processo Civilizador.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade, ciência e tecnologia (1985-2000): algumas questões... In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (org.). **Universidade:** Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-77.

FRAGO, Antônio Viñao e ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco:** um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão/SE: NPGED, 2003.

_____. “A produção dos estudos biográficos em Sergipe e as principais contribuições para a História da Educação”. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.) **Autobiografias,**

histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: UNEB, 2006. p. 145-160.

GALLY, Christianne de Menezes. **Brício Cardoso no Cenário das Humanidades do Atheneu Sergipense (1870-1874)**. São Cristóvão: NPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2004. (Dissertação de Mestrado).

GRINSPUN, Miriam Paura Sabrosa Zippin. “Formação dos Profissionais: uma questão em debate”. In: ALVES, Nilda; VILLARD, Raquel. **Múltiplas Leituras da Nova LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1997. p. 25-54.

HUBERMAN, Michel. “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LACAN, Jacques. **Os Quatro conceitos Fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

_____. **Seminário 20 Mais, Ainda**. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1985.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. “Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica”. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. **Cadernos Textos CERU**. Série 2. n.3. 2.ed. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, CERU - NAP/USP, 1999. p. 59-72.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, organizadora. **A psicanálise escuta e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Da Sagrada Missão Pedagógica**. Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Ana Maria; LEHMKUHL, Ana Carolina. **Obstáculos no Processo de Orientação de Teses e dissertações**. S.n.t.

MATTOS, Marco Aurélio Vannucchi L. de. **Contra os inimigos da ordem**: a repressão política da ditadura militar (1964-1985). SWENSSON JR., Walter Cruz. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEDEIROS, Maria Luisa Scardini. “Raízes”. In: **Escola Técnica em Foco**. Ano I. n.I. Aracaju: 1989. (edição comemorativa).

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio. “Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras”. In: MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Código Penal Interpretado**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOITA, Maria da Conceição. “Percurso de formação e transformação”. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995, p. 113-140.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado**: 80 anos do ensino agrícola em Sergipe. Maceió: Edições Catavento, 2004.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de; TAVARES, Maria das Graças Medeiros. “Educação Superior em Sergipe 1991-2004 – Sergipe”. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação Superior Brasileira 1991-2004 - Sergipe**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 22-72.

NÓVOA, Antônio. “Os Professores e as Histórias da sua Vida”. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995a, p. 13-29.

_____, “Formação de Professores e Profissão Docente”. In: Nóvoa, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995b, p. 15 – 33.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

_____. “Memória e História da Educação: entre práticas e representações”. In: **Revista educação em foco**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002, p. 10-24. set/2002 a fev/2003.

NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra S/A, 1984.

POPKEWITZ, Thomaz S. “Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial”. In: Nóvoa, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 37 – 50.

QUEIROZ, Isaura Pereira de. “Relatos Orais: do “Indizível” ao “Dizível”. In **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo: CERU/Departamento de Ciências Sociais, USP. 1987. p. 282 -304.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação Superior Brasileira 1991-2004 - Sergipe**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SANTOS, Maria Nely. **Professora Thétis: uma vida**. Aracaju: Gráfica Pontual, 1999.

SANTOS, Nivalda Menezes. **O Celibato Pedagógico Feminino em Sergipe nas Três Primeiras décadas do Século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes**. São Cristóvão: NPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2006.(Dissertação de Mestrado).

SCOTT, Jean. “História das Mulheres”. In: BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95.

SEVERINO, Antônio Joaquim. “Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de Pós-graduação”. In: FAZENDA, I. C. Arantos. **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo, 2001, 27-35.

SILVA JR., João dos Reis. “NUPES e as bases teóricas das novas faces da educação superior no Brasil: uma hipótese?” In: MANCEBO, Deise; FÁVERO. Maria de Lourdes de Albuquerque. (org.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-77.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Infocapes: a pós-graduação como eixo de análise. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO. Maria de Lourdes de Albuquerque. (org.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 127-141.

_____. “Consolidação dos Cursos de Pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas institucionais”. In: FAZENDA. I. C. Arantos. **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas – SP: Papirus, 2001, 51-65.

SGUISSARDI, Valdemar. “A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva”. (Org.). MANCEBO, Deise; FÁVERO. Maria de Lourdes de Albuquerque. (org.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-51.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si: Estágios e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA, 2006.

SOUZA, Josefa Eliana de. Em Busca da Democracia: **a trajetória de Nunes Mendonça**. São Cristóvão: NPGED/Universidade Federal de Sergipe, 1998. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Josefa Eliana de. **Nunes Mendonça: um escolanovista sergipano**. São Cristóvão, Ed. UFS, Aracaju: fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Um olhar sobre os Estudos de Gênero em História da Educação no Brasil”. In: MORAIS, Christiani Cardoso; PONTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria

Aparecida (Org.). **História da Educação:** ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 205-224.

VILLELA, Heloisa de O. S. “O mestre-escola e a professora”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

XIMENES, Daisy Fonseca. “Nasce o Técnico”. In: **Escola Técnica em Foco**. Ano I. nº I. Aracaju: 1989. (Edição comemorativa).

DEPOIMENTOS:

ARAUJO, José Augusto Melo de. Entrevistas concedidas à autora em novembro/dezembro de 2006.

BRITO, Jeremias Romão de. Entrevistas concedidas à autora em dezembro 2006/janeiro de 2007.

CASTRO JR. Carlos Antônio de. Entrevistas concedidas à autora em dezembro 2006/janeiro de 2007.

LUZ, José Gilvan da. Entrevistas concedidas à autora em agosto/setembro/outubro de 2006.

MARTIRES, José Genivaldo. Entrevistas concedidas à autora em maio/junho de 2005.

SANTOS, Roger Carlos Ferreira Alves. Entrevistas concedidas à autora em janeiro/fevereiro de 2007.

