

MARISA REZENDE BERNARDES

**AS VÁRIAS VOZES E SEUS REGIMES DE VERDADE: UM
ESTUDO SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO (DOCENTE?)**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência do Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração Ensino de Ciências da UNESP- Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Bauru.

Orientador: Prof. Dr. *Antonio Vicente Marafioti Garnica*

Bauru
2003

MARISA REZENDE BERNARDES

**AS VÁRIAS VOZES E SEUS REGIMES DE VERDADE: UM
ESTUDO SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO (DOCENTE?)**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DE TÍTULO DE MESTRE

BANCA JULGADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica.....

2º Examinador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna.....

3º Examinador: Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza.....

Bauru, 25 de julho de 2003

Como, pois sereis vós
que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
para eu derrubar os meus obstáculos?
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
e vós amais o que é fácil!
**Eu amo o longe e a miragem,
amo os abismos, as torrentes, os desertos....**

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou,
é uma onda que se alevantou,
é um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
não sei por onde vou,
sei que não vou por aí!

José Régio
(**Cântico Negro**)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa é uma tentativa de sistematizar o que foi produzido por um grupo, uma rede constituída por uma multiplicidade de pontos de resistência, tecida a partir de um conjunto de nós que foram dados por pessoas que não necessariamente são conhecidas umas das outras. No entanto, são pessoas interessadas em constituir um campo estratégico de relações de poder que busca superar o senso comum regulatório que transforma a anormalidade em que vivemos na única normalidade possível e desejável. Portanto, o termo “agradecimentos” parece inadequado quando se relembra o trabalho dos depoentes; dos colegas do Curso Pró-Ciências e do Núcleo de Ensino do Departamento de Matemática da UNESP, campus de Bauru; dos professores do Programa de Pós-Graduação (até mesmo daqueles com os quais eventualmente aconteceram embates); do professor Jair Lopes na atenção especial dada à procura de uma forma de relacionar discursos e práticas (nó inicial desta investigação); dos colegas e amigos do Grupo de História Oral (entre os quais estão incluídos os membros da banca de avaliação, os professores Carrera e Carlos); dos companheiros da disciplina “Memória e Práticas Educativas em Educação Matemática” (disciplina do Programa de Pós-Graduação da UNESP, (Campus) de Rio Claro que possibilitaram grande parte do que foi produzido no fechamento desta pesquisa); dos colegas e amigos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru. Da mesma forma, parece inadequado apenas agradecer à interlocução proporcionada pelo professor Geraldo; às orientações do amigo professor Edison Maitino; aos meus amigos e interlocutores Raquel Vilela Mendes e Edson Cardia, à possibilidade de conhecer as questões institucionais, ao me inserir sem qualquer restrição em todos os debates, proporcionada pelos membros da Comissão Permanente de Extensão e Pesquisa desta Instituição (em especial ao professor Celso); e ao trabalho anônimo dos contribuintes que mantêm as entidades públicas. A todas estas pessoas e muitas outras, cuja ação cotidiana interagiu significativamente com nossos fazeres, eu e o professor Vicente não agradecemos: antes, creditamos a co-autoria deste trabalho de pesquisa. Como a nós dois coube a responsabilidade de organizar e redigir este exercício de grupo – e, eventualmente, inferir algumas análises –, a mim é dado o crédito do título de mestre e ao professor Vicente o da orientação. Também a nós dois fica creditada a responsabilidade pelos equívocos e limitações, talvez decorrentes de nossa incapacidade de compreender, mais profundamente, algumas possibilidades que esse coletivo discutiu e vivenciou.

Por fim, meus agradecimentos ao Otávio e à professora Maria Regina pelo incentivo, gênese deste trabalho; e ao apoio logístico de Carla e Ana. Aos meus pais, à minha irmã, à minha sobrinha Juliana, à Emília, ao Junior, Rafael e Sueli, pelo apoio e carinho, meu reconhecimento e amor. Ao professor Vicente – mais do que companheiro intelectual neste trabalho, um amigo que compartilhou momentos difíceis, mas também alegres – meu carinho e admiração.

*Para Rafael, Juliana, Felipe, Henrique, Lucas e Luísa, pontos
luminosos que deixam entrever as águas e liames mais
profundos de um itinerário tecido do coletivo de epifanias e
prosáismos de duas famílias. Ao integrar esse círculo
reprodutor da existência, embora retirem sua substância
luminosa da tessitura de atividades e memórias de outros, essas
pequeninas luzes tem seu tanto de faróis singulares, apontando
direções ainda imprevistas.*

BERNARDES, Marisa Rezende. *As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)*. Bauru, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência – Área de concentração: Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, 269 p.

RESUMO

O foco desse estudo está nas relações que se tecem entre magistério e profissionalização, através da busca de como, na história de atuação do professor, articulam-se as relações saber/poder e como elas são exercidas. Como no caso do professor o saber/poder é, especialmente, talvez mais do que em outras profissões, seu modo de, como profissional, interferir no mundo, diversas metáforas têm sido introduzidas e legitimadas no ambiente escolar, apoiadas nessas relações. Para procurar entender as regras e os mecanismos utilizados nas relações de poder para produzir esses discursos de verdade, foram realizadas entrevistas com professores de Matemática cujas experiências são reconhecidas como diferenciadas e/ou são professores comprometidos publicamente com embates relativos à carreira docente em suas várias dimensões. Optou-se por registrar *enunciações em perspectiva* de sujeitos cujo olhar, sobre o tema focado, é estratégico, para o que utilizamos os recursos da História Oral.

Palavras chave: profissão docente; profissionalização; concepções; professores de Matemática; História Oral.

OBSERVAÇÃO: a numeração das páginas desta versão digital está diferente da versão impressa. O Sumário abaixo é referente à versão impressa.

SUMÁRIO

Resumo.....	8
Abstract	9
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE ABREVIATURAS	11
INTRODUÇÃO	16
1 AUTO-ENTREVISTA	19
2 OCUPAÇÕES E PROFISSÕES	32
2.1 ABERTURA	32
2.2 UM PANORAMA SOBRE O TEMA “PROFISSÃO”	33
2.2.1 O problema da definição	34
2.3 COMEÇANDO A FALAR SOBRE “PROFISSÃO DOCENTE”	42
2.4 PROBLEMATIZANDO AS VISÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS: “PORQUE SEMPRE A VERDADE?”	48
2.5 QUAL É ESSE TIPO DE PODER CAPAZ DE PRODUZIR DISCURSOS DE VERDADE QUE SÃO, NUMA SOCIEDADE COMO A NOSSA, DOTADOS DE EFEITOS TÃO POTENTES?.....	52
2.6 PROSSEGUINDO NA BUSCA DO CAMINHAR METODOLÓGICO.....	55
3 DIRECIONANDO O OLHAR, INTENSIFICANDO A PROCURA	66
3.1 ABERTURA	66
3.2 ESBOÇO: UMA POSSÍVEL ANALOGIA	67
3.2.1 Levantamento histórico-crítico sobre a escola brasileira	71
3.3 DESVENDANDO AS METÁFORAS: UMA FORMA DE AVANÇAR NO PROFISSIONALISMO DOCENTE	83
4 À PROCURA DE FUNDANTES	92
4.1 ABERTURA	92
4.2 CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	94
4.3 O TEMPO.....	102
4.4 MÉTODOS E DEPOIMENTOS	103
4.4.1 Entrevistas	104
4.4.2 Transcrição, textualização, legitimação e conferência.....	108
4.4.2.1 Trajetória: relações entre teoria do objeto e teoria da metodologia..	115
4.4.2.2 Memória.....	117
4.4.2.2.1 Memória voluntária.....	118

4.4.2.2 Memória involuntária.....	122
4.4.3 Memória e ação: uma forma de “arremate”	124
4.5 NOTAS FINAIS.....	125
5 TEXTUALIZAÇÕES	126
5.1 TEXTUALIZAÇÃO 1: ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOÃO CARLOS GILLI MARTINS	126
5.1.1 Apresentação	126
5.1.2 Textualização	126
5.2 TEXTUALIZAÇÃO 2: ENTREVISTA COM O PROFESSOR RUBENS CÉSAR COLACINO	139
5.2.1 Apresentação	139
5.2.2 Textualização	139
5.3 TEXTUALIZAÇÃO 3: ENTREVISTA COM O PROFESSOR GERALDO ANTONIO BERGAMO.....	162
5.3.1 Apresentação	162
5.3.2 Textualização	162
5.4 TEXTUALIZAÇÃO 4: ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA DE FÁTIMA MUCHERONI	194
5.4.1 Apresentação	195
5.4.2 Textualização	195
6 PRIMEIRA pessoa, ÚLTIMO capítulo	214
6.1 ABERTURA	214
6.2 A POLÍTICA DE NÓS PRÓPRIOS	217
6.2.1 A essência do homem é o trabalho?.....	219
6.2.2 Subjetividade: face individual do processo de normalização	222
6.3 AFINAL: É POSSÍVEL CONVERSAR SOBRE PROFISSIONALISMO DOCENTE A PARTIR DA “POLÍTICA DE NÓS PRÓPRIOS’?.....	225
6.4 UMA IDÉIA MIRÍFICA.....	229
6.4.1 “Ordem e Progresso”.....	230
6.4.2 Democracia e ressentimentos: nossa situação política?	232
6.4.3 Nossos pais.....	234
6.4.4 Presente como princípio de inteligibilidade.....	236
6.4.5 Sindicalismo e Partidos Políticos	240
6.4.6 Generalização nas histórias de vida	243
6.4.7 Paisagem intelectual.....	245
6.5 UMA CONCLUSÃO PARCIAL?	247
6.5.1 Exame de qualificação: trabalho de grupo	247
6.5.2 Por que Matemática?.....	251
6.5.3 Venalidade	253
6.6 FRANJAS E FRANJAS	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257
ANEXOS	
Anexo A: Roteiro das entrevistas	269

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admissão de Caráter Temporário
ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APESP	Associação de Pais das Escolas do Estado de São Paulo
APROBAU	Associação dos professores de Bauru
APROFEB	Associação dos professores da Fundação Educacional de Bauru
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONED	Congresso Nacional de Educação
CPEU	Comissão Permanente de Extensão Universitária
CPP	Centro do Professorado Paulista
CS	Convergência Socialista
CTI	Colégio Técnico Industrial "Professor Isaac Portal Roldan" da Faculdade de Engenharia de Bauru, Universidade Estadual Paulista - UNESP
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EBRAPEM	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática
ENEM	Encontro Nacional de Educação Matemática
FEB	Fundação Educacional de Bauru
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GID	Gratificação de Incentivo à Docência
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo

ISE	Instituto Superior de Educação
ITE	Instituição Toledo de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases I
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por esforços repetitivos
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MR8	Movimento Revolucionário - 8 de outubro
MSR	Movimento Socialista Revolucionário
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PC B	Partido Comunista Brasileiro
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PEC	Programas de Educação Continuada
PIDCT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PNE	Plano Nacional de Educação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SEDUFMS	Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria
SEE	Secretaria de estado da Educação de São Paulo
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USC	Universidade do Sagrado Coração
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Dois momentos, especialmente importantes para a elaboração deste trabalho de pesquisa, são retomados nessa introdução como que sugerindo uma trajetória a partir da qual nossas intenções, de modo geral, podem ser explicitadas.

O primeiro deles refere-se a um comentário de um professor desse Programa de Pós-Graduação: se ao final do trabalho fosse possível definir profissionalismo, a pesquisa teria alcançado seu objetivo. Tal comentário me deixou perplexa: a pretensão não era saber “o que é” profissionalismo e, sim, “pesquisar sobre” profissionalismo, “falar sobre” profissionalismo. Eu não pretendia uma definição porque, talvez ingênua e equivocadamente, imaginava saber o que era profissionalismo. Portanto, no início desse trabalho, ao tentar uma atribuição de significado mais aprofundada ao termo “profissionalismo” (e seus temas decorrentes), não parti propriamente das minhas inquietações iniciais: a primeira pergunta deste trabalho foi gerada como que externamente a ele. Estava, então, posta (ou melhor, modificada) a pergunta geratriz do trabalho: o que significavam as palavras profissão, profissionalismo?

No entanto, no decorrer da pesquisa, esta pergunta tomou um caráter provisório, por isso a conotação de memorial impressa no segundo e no terceiro capítulos. O primeiro capítulo, então, retrata a busca por superar o senso comum a partir de estudos da literatura disponível. O direcionamento inicial, proporcionado pela literatura, permitiu detectar que os livros do escritor português António Nóvoa¹ (a respeito de vida de professores), por exemplo, não me seriam úteis. O que poderia existir de semelhante entre os professores portugueses e os brasileiros não era o que interessava: de certas características historicamente construídas muito já havia sido dito. Da leitura de Freidson (1998), no entanto, iniciou-se o esboço do profissional a partir do homem que trabalha ou, melhor explicitando: como uma ocupação evolui de tal forma a se tornar uma profissão. A partir deste esboço, a leitura da obra de Michel Foucault teve como objetivo entender esta evolução, como as relações aconteciam neste percurso. Portanto, eu não procurei estabelecer essas relações (definir profissão, profissionalismo, profissional) para, apenas posteriormente, confrontar prática e teoria. Eu sempre considerei os possíveis depoentes como profissionais (posto que eram professores em

¹ NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995b.

exercício). Assim, o segundo e o terceiro capítulos foram uma forma de esclarecer a dúvida suscitada por aquele professor em relação ao que eu entendia por profissionalismo.

A leitura da obra de Michel Foucault proporcionou um viés na forma de se conduzir a pesquisa: ou melhor, proporcionou uma alternativa para pesquisar sobre profissão docente. Face à impossibilidade de existência da verdade (do saber) na ausência do poder e sabendo a natureza essencialmente “em perspectiva” do conhecimento, que nunca se dá de forma definitiva e acabada, compreendi que o tema “profissão docente” só poderia ser entendido a partir destas constatações. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana mas, sempre, do caráter polêmico e estratégico do conhecimento: das relações de poder, dos jogos de verdade. Ou seja, esclarecidas as limitações semânticas do termo “profissão”, a perspectiva inicial – pesquisar sobre profissão docente (e/ou profissionalismo docente) – tornou a ser questão diretriz da pesquisa: mas profissão docente, agora, tomada como um regime de verdade, profissionalismo docente, agora, iluminado a partir dos jogos de verdade. Os capítulos segundo o terceiro retratam não só a primeira fase da pesquisa mas também, o esboço do dispositivo estratégico segundo o qual a pergunta diretriz de pesquisa seria esquematizada.

O segundo momento significativo ao qual fizemos referência, ocorre quando do confronto com a necessidade de optar por um método de investigação: no quarto capítulo percebe-se que esta escolha foi decisiva em um trabalho de pesquisa cujo objetivo era entender, ou melhor, apresentar não uma história verdadeira mas uma história das verdades e, a partir dela (os jogos de verdade dos depoentes) procurar entender os tipos de racionalidades que dirigem a conduta dos homens numa administração estatal.

Assim, o quinto capítulo é constituído pelas histórias de vida dos depoentes. Ao lê-las o leitor poderá perceber que “há muito que aprender através da análise integral das naturezas subjetiva e oral das histórias orais”. (THOMSON, 2000).

Finalmente os capítulos primeiro e sexto camuflam (ou explicitam?) minha vontade de saber ao me inserir como depoente deste trabalho. Nenhum trabalho de pesquisa é neutro. É esse o fundo de meu problema e, conseqüentemente, das minhas opções. Parafraçando Foucault (1996, p.14), não se pretendeu criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados ao profissionalismo docente ou fazer que com que sua prática seja acompanhada de uma ideologia justa, mas saber se é possível constituir uma nova política de verdade. Respeitar, no *corpus* desse trabalho, a trajetória de sua composição, apresentando-a honestamente, sem reordenações – cuja preocupação é o enquadramento a uma suposta exigência acadêmica –, tendo o pesquisador como narrador de si próprio e da trama de sua composição, julgamos, é

mais um exercício dessa possibilidade de constituir, agora para o fazer acadêmico, nova política de verdade.

1 INTRODUÇÃO: uma auto-entrevista

Vou iniciar esta auto-entrevista da mesma forma que as outras entrevistas realizadas nesse trabalho: com uma biografia. Porém, não é em minha infância que vejo o início da minha história e, sim, quando descobri que o texto final da minha dissertação de mestrado era o resultado da incorporação de várias vozes à minha própria voz. Quando iniciei este trabalho de pesquisa não tinha clareza nem se deveria escrever na primeira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural – escrever na primeira pessoa do plural sempre me pareceu muito arrogante. Ao final dessa etapa de vida, percebo que um trabalho de pesquisa é constituído de várias vozes: o singular é inscrito em formas de linguagem apenas através de um processo de crítica ou de síntese do que foi dito por outras vozes. Quando comecei a perceber minha voz como algo que me pareceu próprio (algo que transitava entre uma espécie de síntese ou de crítica em relação a algum tema), quando comecei a ouvi-la em meio a este coro, o tempo do mestrado expirou-se – justo quando me senti capaz de alguma ordenação, que denotasse sentido a tudo que vivi e ouvi neste período; que me fizesse sentir minha escrita como uma “escrita – própria”, mas, contraditoriamente sabendo que ela não o era. Autora é apenas um nome, síntese de vários autores e, mesmo assim, é um nome próprio apenas pelo fato de ter me inserido no texto ao perceber, nas minhas relações com os outros, algumas brechas e, desta forma, ter transformado o texto em um espaço para a crítica do que sou, do que tentaram fazer e do que esperam de mim. Provavelmente nada além disso seja meu neste texto.

No início, a constatação das minhas limitações, do quanto eu não sabia e da minha não neutralidade gerou uma imensa ansiedade e, no entanto, impulsionou o caminhar necessário à pesquisa. Paradoxalmente, as limitações impostas pelo meio e pelo tempo não só restringem o acesso à parte do saber e a forma de entender ciência e pesquisa, mas também evidenciam a individualidade que se expressa na interpretação e no julgamento de valor que são, estas sim, prerrogativas inteiramente individuais: porque com o tempo e as condições de que se dispõe é necessário fazer o melhor possível, mas não de qualquer maneira. É necessário assumir uma perspectiva que considera essa etapa apenas como um fragmento de um caminhar: o próprio aprendizado e a interação com outras pessoas, iniciado antes mesmo do curso do Mestrado e, imagino, termine apenas com a morte. A coexistência do individual e do coletivo propiciam situações de conflito que incitam a procura de respostas para o que não se sabe ou se sabe parcialmente. Ou, o que é mais dramático, imagina-se que se sabe e a cada

releitura, a cada questionamento, dá-se um novo entendimento. A obra de Michel Foucault, que tanto me fascina, é um bom exemplo. A utilização que fiz dela na dissertação é fruto desse fascínio, do deslumbramento: portanto é um entendimento preliminar, parcial, inacabado.

A maturação do pesquisador requer tempo, observa meu orientador. Porém, se o tempo nesse processo não é suficiente para uma melhor maturação o é para a percepção das razões pelas quais se opta por um determinado problema de pesquisa. A responsabilidade que sinto em relação à construção de uma sociedade justa impõe uma busca constante do esgotamento de perspectivas e/ou a aceitação e entendimento de novas perspectivas. Ser uma profissional docente faz parte desse cenário mais amplo: a minha perspectiva atual (como até aqui me entendi como profissional) reflete-se nas minhas ações cotidianas (o meu modo de conduzir a formação do meu filho é um exemplo disso) ao mesmo tempo, o que sou (de bom e de ruim conforme o juízo de valor próprio de cada um) impregna a minha prática. Mas o que sou, ou penso que sou iniciou-se há muito tempo atrás. Optei por iniciar esse meu relato no tempo presente porque esse tempo do Mestrado introduziu variáveis novas e, portanto, descontinuidades, não no que entendo sejam as finalidades da Educação, mas na forma de falar sobre elas.

A opção inicial por escrever esse meu texto na primeira pessoa do plural, percebo agora, era apenas justificada pelo par orientanda-orientador. Eu, com meus sonhos, minhas inquietações e meu orientador com o objetivo – sempre deixou isto muito claro – que superava o mero assessoramento necessário à execução de uma dissertação que me concedesse o título de Mestre: a ênfase sempre esteve na minha formação. No início, ingenuamente, eu não percebia sequer a multidão de vozes que, por estarem sincronizadas no cotidiano da minha vida, já estavam incorporadas à minha voz: a de minha mãe, meu pai, minha irmã, meu marido, minha sobrinha Juliana e meu filho Rafael. Apenas para listar as pessoas fisicamente próximas por ser impossível a simples tentativa de fazer entender o que sempre significou o relacionamento com meus alunos. Essa relação nunca foi unilateral, sempre foi um processo contínuo de troca. Tantas são as vozes presentes neste texto. Esta preocupação com a formação introduziu mais vozes: que me orientavam, silenciosas, através dos livros, das revistas; vozes escolhidas na comunidade acadêmica e até mesmo “vozes virtuais”.

A ação do meu orientador consistiu também em aproximar-me de pessoas que, considerava, iriam auxiliar-me não apenas no processo de garimpagem dos fundantes teórico-

metodológicos necessários à avaliação da parte empírica da investigação mas, também, no processo de retroalimentação e clivagem necessário entre esses dois pólos para o desenvolvimento de uma pesquisa. Nesse ponto, tenho que criar um parágrafo especial para, mais que listar uma voz, fazer justiça ao que significou nesses dois anos a aproximação, promovida pelo professor Vicente, com seu amigo e companheiro professor Geraldo Bergamo. Mais do que uma voz incorporada na minha formação tornou-se também meu grande amigo e companheiro de estudo: sua capacidade de elaboração e perspicácia perpassa todo o texto da minha dissertação.

Os estudos que efetuamos juntos tiveram uma conotação interessante: a perspectiva que assumi nesse trabalho de uma análise ascendente do poder (uma perspectiva foucaultiana) é diametralmente oposta àquela que professor Geraldo assume como diretriz em sua pesquisa, nos seus procedimentos como docente, sindicalista e militante do Partido Comunista do Brasil (PC do B). Inúmeras vezes, ao confrontarmos essas duas perspectivas, fui acusada ironicamente de me dividir em “duas Marisas”: ou seja, pensar segundo dois referenciais teóricos que se opõem. A ironia faz sentido porque certos deslizamentos na fala provenientes desse tipo de exercício, em ambiente acadêmico (ou pior, em um trabalho acadêmico), como caracterizou o professor Antonio Carlos Carrera de Souza na minha apresentação no VI EBRAPEM², “são *explosivos*”. No entanto foi, e tem sido, o confronto dessas duas perspectivas (análises ascendentes e descendentes do mecanismo do poder) o que tem me auxiliado na capacidade de argumentação e, ao mesmo tempo, aumentado a percepção (e portanto, as razões da opção) que pensar com Foucault³ possibilita maior apreensão das relações de poder. Os momentos de estudo com o professor Geraldo constituíram-se também em uma espécie de fórum não só para nossas leituras particulares mas também para nossas próprias ações. Durante esse período confrontamos nossas participações no Projeto Pró-Ciências⁴ e ações em sala de aula com nossas opções teóricas.

Sempre adorei ler. As personagens das histórias ganham vida nos meus pensamentos: estou sempre relacionando as situações cotidianas e as pessoas com algo que li ou com algum personagem. A comparação feita pelo professor Vicente, em sala de aula, com os métodos utilizados por personagens de romances policiais de Conan Doyle e Agatha Christie e a forma de inferência introduzida por Peirce, por exemplo, foi uma agradável surpresa. Achei

² Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, realizado em Campinas em novembro de 2002.

³ Expressão que tomei emprestada, por achá-la procedente, de Miranda & Cascais (2000).

⁴ Cursos de aperfeiçoamento para professores do Ensino Médio da Faculdade de Ciências, através do convênio CAPES/FAPESP/SEE/SEMTEC.

interessante esta ligação dos romances policiais com a Matemática, principalmente porque eu havia lido toda a obra desses dois escritores apesar da resistência dos meus pais (a opinião deles à época era de que os romances policiais desviavam o interesse por outros tipos de leitura). Em decorrência desse hábito, de relacionar personagens com a vida cotidiana, estas diferentes vozes com as quais tenho convivido me fazem lembrar Iago. Estas vozes parecem proceder semelhantemente à forma da qual Iago se utilizava para acender o ciúme de Othello, em relação à Desdêmona. O texto de William Shakespeare, “Othello”, sempre me fascinou, entre outras razões, por ter sido a inspiração para a escolha do nome da minha avó paterna, pessoa muito importante na minha vida: gosto de pensar (me consola) que parte dela permaneceu em mim (portanto parte deste coro que minha voz representa). Nele, a ação do personagem Iago, sempre onipresente, leva o mouro Othello a uma tal situação de impotência em relação ao ciúme que o faz concluir que “*o ciúme é um monstro de olhos verdes que se escarnece da própria carne que com que se alimenta*”. Muitas vezes me senti impotente diante do quanto seria necessário conhecer, analisar, perscrutar. Estas desconfianças, assopradas por diferentes vozes, davam ao *conhecimento* uma feição semelhante à do ciúme: a de um monstro que escarnecia de quem o alimentava. Quanto mais informações eram apreendidas tanto mais este monstro “conhecimento” exigia discernimento que, por sua vez, requeria mais leituras, mais conhecimento.

Esta fase, ao adicionar mais inquietações e não somente encaminhamentos às inquietações iniciais, levaram-me a imaginar um procedimento equivalente como sendo desejável na prática docente. Nela, as circunstâncias fazem o papel do “monstro de olhos verdes” ao exigir, constantemente, revisões e novos procedimentos em um processo contínuo de construção e reconstrução. O cotidiano do professor o coloca constantemente diante de novas situações e, no entanto, existe a crença arraigada na “infalibilidade do mestre”. Entretanto, até mesmo para a Igreja Católica a infalibilidade, atribuída ao Papa ao personificar Deus na terra, é dogma de fé.

Como esta crença na “infalibilidade”, na “detenção do saber absoluto”, cristalizou-se no ambiente escolar se a perspectiva com a qual me deparei no processo de pós-graduação, de abalar convicções, é atribuída a Sócrates, ou seja, existe desde a antiguidade? A essa questão agregaram-se outras relacionadas à formação e qualificação dos profissionais docentes que, em tudo e por tudo, despontam como mecanismos nas relações de poder. A partir desta percepção o foco começou a ajustar-se ao problema desta pesquisa. O tema “profissionalismo docente” inicialmente era apenas o título do trabalho: um marco inicial, uma possibilidade de se compreender o exercício da docência. Tanto para mim quanto para meu orientador a forma

como seria tratada essa questão, por muito tempo, permaneceu uma incógnita. Mas ao optarmos por procurar um caminho na literatura, uma nova questão emergente (a política dos programas de formação e qualificação que visa constantemente “reformatar o professor” que permeia o contexto educacional nacional e suas nuances relacionadas aos mecanismos de poder) agregou-se à questão inicial fornecendo assim uma possível diretriz. Ou, melhor explicitando - como na história de atuação do professor, articulam-se as relações saber/poder e como elas são exercidas?

Penso que será necessário editar minha própria entrevista: estou fugindo da minha biografia. Ou não: a forma como percebo o profissionalismo docente está relacionada a forma como fui me lapidando, me constituindo como pessoa e como profissional.

Parte da minha infância foi vivida em um sítio no Noroeste do Paraná. Por mais que as pessoas estejam familiarizadas com propriedades agrícolas, a menos que tenha vivido algo semelhante, é difícil imaginar o isolamento que o ambiente natural nos impunha. O sítio era cercado por mata fechada, o verde era tão encorpado que a sensação era de um paredão negro. Por essa razão meus pais foram responsáveis pelos três primeiros anos da minha “escolaridade”. No entanto, de forma alguma esse quadro de isolamento em relação a um agrupamento maior de pessoas e, conseqüentemente, de uma escola formal, deve ser confundido com um ambiente triste. Era um ambiente alegre, com muitos bichos e uma abundância inacreditável de alimentos de altíssima qualidade que economicamente nada valiam; uma quantidade inacreditável de ovos, frutas, verduras e carne. Inicia-se por aí uma visão diferente de como pode ser a vida, das possibilidades existentes. Embora, claro, saiba que nas diferentes possibilidades estão embutidas diferentes questões a serem resolvidas, novas situações desafiadoras. Acredito que seja isso o que professor Vicente Garnica denomina de “maturação vivencial do pesquisador” e que eu utilizo como analogia, como uma forma de entender a prática docente. A vivência que temos do e no mundo nos permite diagnosticar e prognosticar.

Meus pais utilizavam-se de livros que eram comprados no Colégio Marista em Maringá. Ir a Maringá (apesar da distância de apenas quarenta quilômetros) representava horas de viagem devido à precariedade da estrada. Tornou-se “caso de família” o fato da minha mãe me impor diariamente a obrigação de fazer cópia de um texto, uma redação e um ditado e, também, minha incapacidade em entender o que significava “vizinhos de um número”. Diante da pergunta de quem eram os vizinhos do número seis, por exemplo, eu não entendia a razão da resposta única: 5 e 7. No meu entender eu não só poderia responder qualquer número como 4 e 8, por exemplo eram respostas mais corretas. Nas nossas

conversas, a Fazenda Regina e o Sítio do Albertinho eram nossos vizinhos, não as casas das outras famílias no sítio. Entre o nosso sítio e tais propriedades existia mata, como comentei acima; também de nada adiantaria considerar os habitantes das outras casas como vizinhos para que eu pudesse entender o que são vizinhos de um número: entre nossa casa e as outras existia um espaço enorme e nenhuma limitação física que demarcasse uma área privativa.

Esse fato relacionado aos “vizinhos de um número” tornou-se folclórico na família, muito provavelmente porque trazia uma verdade subliminar: por mais bem intencionados que fossem os meus pais faltou-lhes conhecimento profissional para entender aspectos tais como capacidade de abstração e contexto. Mas justiça seja feita: a exigência de “uma cópia, uma redação e um ditado” também foi contada e recontada por ter uma base de legitimidade, de positividade. Esse exercício ajudava-me na elaboração dos meus pensamentos e, desta forma, funcionava como incentivo adicional ao que os meus pais já me davam para ler.

Todas as vezes que meu pai ia a Maringá trazia-me de presente um livro. Como era possível comprá-los, diante das dificuldades financeiras que enfrentávamos, até hoje para mim é mistério. Meus pais ensinaram-me a desautorizar o poder antes que Foucault tivesse dito que era desejável fazê-lo e que uma de suas formas de interdição era que “*qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa*”⁵. Ensinaram-me a contrapor a essa interdição ao incentivar a leitura e discutir sobre todos os assuntos. Os mais diversos assuntos eram, e continuam a ser, exaustivamente discutidos na minha família: - é preciso desconfiar de tudo e de todos - sempre foi a diretriz básica. E Foucault esclarece o porque: “*nós lutamos todos contra todos*”⁶.

Quando ingressei em uma escola regular (ao mudarmos para Maringá), apesar do ceticismo da diretora, não tive nenhum problema. No entanto, lembro-me bem da minha perplexidade diante da minha primeira prova: era tão fácil que não poderia ser a mesma coisa do que falavam meus primos quando íamos a Belo Horizonte.

Outro fato curioso aconteceu alguns anos mais tarde: fiquei chocada quando nas aulas de História foi analisada a era Vargas. Apesar da minha paixão pela disciplina o professor caiu na minha antipatia por depreciar alguém que eu havia aprendido a admirar. Os mineiros cultivam sobremaneira a tradição oral. As histórias da família, as dificuldades enfrentadas, os fatos alegres e pitorescos, são contados e recontados no ambiente familiar. Meu avô materno foi operário da Belgo Mineira e teve sete filhos: o salário mínimo foi algo excepcional diante do salário que recebia anteriormente para trabalhar doze horas por dia.

⁵ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000a, p.9.

⁶ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996, p.257.

Meu avô paterno foi médico dessa Companhia mas, como jamais cobrou por uma consulta particular, seu padrão de vida não diferia substancialmente do padrão operário. Foi sob essa ótica que meus pais e tios viveram e analisaram o Governo Vargas; e sob essa ótica grande parte das gerações posteriores da minha família entenderam a “era Vargas”. Até hoje me emociona a paixão que meu pai transmite ao imitar a forma como presidente Getúlio iniciava seus discursos: “*Trabalhadores do Brasil*”. Minhas leituras e análises posteriores me fizeram entender as relações de poder inerentes ao Governo Vargas, mas jamais referir-me a este período como “Ditadura Vargas”. Vejo nessa denominação não o emprego correto da língua portuguesa, mas um preconceito histórico. Por tudo isso, quando o professor Vicente Garnica, em encontro de pesquisadores em História Oral e Educação Matemática, concluiu que um documento é uma “*enunciação em perspectiva*” ele não só me proporcionou uma forma de entender minha contradição pessoal diante desse fato histórico como colocou mais um elemento na busca por um caminho metodológico para a minha pesquisa: a prática docente é um discurso de perspectiva. Meus pais (sem considerar a relação pais e filhos porque seria um outro foco) ao serem analisados sob a perspectiva de meus primeiros professores, foram vetores de relações de poder inerentes a essa “enunciação em perspectiva” assim como em um determinado momento foram submetidos a elas. E quem é o detentor da *verdade*: meus pais que viveram o fato em determinadas condições e portanto o analisaram mediante essa perspectiva? meu professor de história que por sua vez transmitia seu próprio entendimento do que havia estudado, ouvido, vivido ou mesmo do que não leu, do que não ouviu ou do que não viveu? A Revista Veja que, tempos atrás publicou uma extensa matéria sobre Getúlio Vargas? Ou a verdade é o que eu diria (extremidade mais contemporânea), como docente ou não, caso falasse a respeito? Eu ouvi, li, usufruí do distanciamento valorizado pela História, mas não vivi esta época. Além disso, eu metabolizei todas essas informações, tendo como pano de fundo a dor e as paixões vividas por minha família, mas também segundo um pretense critério de racionalidade que nada mais é do que a manifestação dos meus próprios interesses atuais.

Portanto, se não há sujeito neutro justifica-se buscar na história de atuação do professor como articulam-se as relações saber/poder e como elas são exercidas. Afinal, como os professores (assim como todos nós) estão sempre em posição de ser submetidos ao poder mas também de exercê-lo, essa análise pode fornecer um esboço de caracterizações que permita compreender as concepções presentes quando tratamos da prática docente. Um esboço que possibilite caracterizar a prática docente como um campo para profissionais.

A possibilidade de escolha dos personagens dessa pesquisa nos foi dada pelo artigo de Bernard Charlot, “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”⁷. Neste artigo o autor argumenta a favor de uma trajetória, no caso de pesquisa voltada para as práticas escolares, com foco em resultados positivos, na história singular dos indivíduos, uma vez que dos negativos, dos fracassos, a literatura possibilita acesso a farto material. Mas aí nos deparamos com outro impasse: uma vez que o conceito de verdade é fluido o que significa “resultados positivos”? Positivos para quem? Positivos em relação a que? A verdade só pode manifestar-se a partir de sua posição de combate: portanto, era preciso demarcar um campo, era preciso contextualizar. Em uma mensagem eletrônica, o professor Paulo Ghiraldelli, comentou que trabalhos de mestrado deveriam se prender ao texto, que o contexto já era o texto. Então, concluí, o contexto deveria ser definido segundo minhas expectativas, meu campo de visão. Ou seja, usar as limitações impostas pelo atual modelo de Programa de Mestrado em meu favor: as generalizações ficariam para uma etapa posterior.

Retomo minha biografia. A minha vida escolar foi pontuada por alguns professores inesquecíveis. Entre eles Ary de Lima, poeta que compôs o Hino à Maringá, meu professor de Português. Com ele aprendi a apreciar a poesia e provavelmente nunca irei esquecer a graça e a ternura proveniente da sua tentativa de me fazer crer que o “M” que as linhas de uma das suas mãos formavam eram de “Marisa”. Assim como não esqueço a quadrinha que escreveu no meu caderno e ao repeti-la para os colegas, por ser muito menina, corei de encabulamento mas também de orgulho:

*Olhando o tempo que avança,
a saudade suaviza,
uma formosa lembrança
da minha aluna Marisa.*

Itamar Soares foi marcante na minha vida não só por me fazer ver a Geografia como uma disciplina dinâmica, mas também pelo cuidado que demonstrava comigo quando, inúmeras vezes, ao me ver na quadra de basquete após o sinal, me chamava para assistir aula. Sabia do meu fascínio pelo esporte e me desculpava pelo descuido com o sinal.

No segundo semestre do meu primeiro curso de graduação (Engenharia Civil) fui convidada a ser monitora de Cálculo I e o fui durante todo o curso. Ainda neste mesmo semestre comecei a dar aulas de Matemática para turmas de Supletivo, período noturno. A

⁷ CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa*,

experiência com tais turmas foi inesquecível, não pelo resultado alcançado em relação ao conteúdo, mas pelo relacionamento com pessoas que tinham experiência de vida muito diferente da minha. A partir daí, só me desliguei da docência quando mudei para Bauru. Mas eu tinha preocupação não só com a legitimidade da minha prática (eu era uma estudante de engenharia e posteriormente uma engenheira que dava aulas de matemática) quanto com a qualidade e por essas razões fiz meu segundo curso de graduação, Licenciatura em Matemática. Quando terminei o curso fui convidada a prestar concurso no departamento de Matemática. A experiência na Universidade Estadual de Maringá (UEM) foi muito gratificante porque eu tinha um razoável grau de liberdade. Como já tinha uma certa experiência com construção civil pude pensar em cursos de Cálculo que fizessem sentido para as turmas de Engenharia.

No entanto, o que realmente norteou minha prática docente foi uma constatação da diretora de um colégio no qual permaneci durante treze anos. Em um conselho de classe ela observou, um tanto irritada, que eu tinha “uma atração absurda pelos marginais”. Essa constatação me “contextualizou” dentro da minha prática. Quem eram os “marginais” a quem ela se referia? Todos aqueles que realmente precisavam de mim: estudantes com dificuldade de aprendizagem, com problemas familiares, com problemas de engajamento no ambiente escolar entre outras coisas. O “marginal” ao qual ela se referia naquele momento era um garoto com problemas de relacionamento no ambiente escolar em decorrência de problemas de ordem motora que foram acentuados por ter convivido, sem necessidade, com crianças da APAE⁸, por erro de diagnóstico médico. O ambiente escolar é constituído por uma infinidade de nuances que exigem do professor mais do que comprometimento e conhecimento: exigem uma demarcação de posição e essa nem sempre é uma postura simpática para todas as pessoas com as quais se relaciona.

Durante o tempo do curso de Mestrado participei do Núcleo de Ensino do Departamento de Matemática que tinha como foco discutir questões relativas a tipos de formação continuada para professores e questões relativas à Licenciatura. Fui representante discente por dois mandados na Comissão Permanente de Extensão e Pesquisa e também participei da Comissão responsável pelo II Fórum de avaliação da Faculdade de Ciências, ocorrido em 2003. Em todas estas instâncias procurei participar, discutir, conhecer as questões relativas a elas. A interação com o Programa de pós-graduação em Educação Matemática de Rio Claro também foi muito importante no processo do mestrado. Não apenas pelo fato de me

São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

⁸ Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais.

ter possibilitado cursar disciplina extra curricular (como foi o caso da disciplina concentrada ministrada pelo professor Ubiratan D'Ambrósio) e assistir a vários seminários e defesas de dissertações e teses. O contato com pessoas ligadas ao Programa auxiliou-me na busca do referencial teórico e de outras referências.

Portanto, a demarcação estabelecida neste trabalho de pesquisa, que possibilitou selecionar os professores que seriam considerados como tendo “práticas cujos resultados fossem positivos”, como descreveu Charlot, é a que remete para um procedimento semelhante ao que tive durante minha vida profissional, seja na construção civil, seja na docência. Ou seja, procurei conhecer e participar de todas as instâncias que considere importantes para a minha prática. Não se trata, no entanto, de acreditar que a *verdade* esteja na minha prática; se assim o fosse, não seria necessário todo esse esforço despendido neste curso. Apenas foram verificados cuidadosamente as exigências de um método quanto, por exemplo, à demarcação de um campo, e para isso foi utilizada a perspectiva sugerida pelo professor Paulo Ghiraldelli, interlocutor importante nesse caminhar. Dessa forma, para elaborar uma trajetória de pesquisa, decidi-se por ter como depoentes professores de Matemática cujas experiências fossem reconhecidas por seus pares como diferenciadas e/ou professores reconhecidos como comprometidos publicamente com embates relativos à carreira docente em suas várias dimensões. Optou-se por professores que atuam (ou atuaram) em sindicatos e/ou têm histórico de participação em movimentos (políticos de amplo espectro, de reivindicação relativos à carreira docente etc.).

Por fim, restava estabelecer a forma como seria realizada essa análise de modo a se constituir um esboço de caracterizações que permitissem compreender as concepções que estão presentes quando tratamos da prática docente. O meio acadêmico, através das pesquisas efetuadas, tem ressaltado, quando se trata de detectar concepções, a importância de verificar as práticas dos indivíduos e não apenas analisar os discursos, uma vez que o que é professado no discurso pode não se materializar na prática. Analisando as práticas seria possível detectar as concepções que estão em jogo uma vez que as concepções não são, meramente, um conjunto de “idéias” que antecedem as práticas. Os depoentes foram selecionados a partir de determinadas características consideradas positivas apenas por estarem inseridas em um determinado contexto e não em outro. Está-se, ao mesmo tempo, privilegiando suas enunciações sobre a prática e a inserção desses depoentes em práticas diferenciadas. São enunciações *em perspectiva* os depoimentos coletados e são, os depoentes, sujeitos que vivenciaram práticas que foram essenciais para que eles, sob certa perspectiva, fossem tomados como depoentes.

Portanto, de acordo com essa perspectiva, a prática docente seria analisada segundo os jogos de verdade. Assim como propôs Foucault se não podemos contar uma história verdadeira, que tal contarmos a história das *verdades*? Ou melhor dizendo, vamos desautorizar o poder, destruir a base de legitimidade segundo a qual estão apoiadas as relações de dominação ao procurar os instrumentos técnicos que as garantem. Ficar atentos às metáforas, contar a história dessas *verdades* que têm se constituído nesses instrumentos técnicos dos quais fazem uso as relações de dominação no âmbito escolar: são possibilidades das quais podem se valer os professores para defender suas convicções profissionais.

Nas entrevistas perguntei a todos o que era ser profissional docente, portanto teria que responder também a isso. Para não tirar do leitor o interesse pelo texto que foi desenvolvido a seguir - principalmente o texto relativo à revisão bibliográfica, que elaborei ainda quando esta minha dissertação, agora disponibilizada, não estava nem totalmente esboçada, nem totalmente clara para mim - não responderei propriamente a essa pergunta. O que quero ressaltar é a importância de pesquisas que evidenciem a indissociabilidade entre qualidade de formação, condições de trabalho e exercício profissional. Nós, professores, normalmente nos declaramos apaixonados pela profissão; muitos gostam do que fazem e muitos se comprometem com o que fazem. Porém, nem sempre isso é suficiente para que nos tornemos competentes para a nossa prática; é preciso estarmos atentos e continuamente revermos procedimentos e valores. Precisamos desconfiar dos valores cristãos, tão arraigados em nossa sociedade ocidental que nos fazem acreditar que “nascemos imperfeitos mas que tudo um dia vai dar certo”. Precisamos, se somos cristãos, ao menos desconfiar, como alertava meu saudoso amigo Padre Bernardo, porque razão o pão só caiu do céu uma vez. Ao responder a esta questão talvez o que se evidencie, mais do que o fato do homem ter sido condenado a ganhar seu pão com o suor de seu rosto em virtude do pecado original, seja a condenação implícita às lutas necessárias para esse constante caminhar.

Não estou autorizada a generalizar e, mesmo que o tivesse, por não estar presente nas diferentes instâncias do sistema educacional, a observação de Brabâncio, personagem de Shakespeare, para mim, soa como cautela: “*conselho que oferece conforto ao sofredor é fácil de ser seguido porque é alheio à dor*”⁹. Professores ligados à escola pública e à universidade (como é o caso dos depoentes deste trabalho de pesquisa e meus interlocutores), sem dúvida podem falar com mais propriedade da instância na qual desenvolvem suas práticas.

⁹ Citado de memória.

*“Vem por aqui” – dizem-me alguns com os olhos doces
estendendo-me os braços, e seguros
de que seria bom que eu os ouvisse
quando me dizem: “vem por aqui !”*

(Cântico Negro, José Régio)

Os professores Geraldo, Fatiminha e Rubens, assim como o professor Gillie, parecem não acreditar em melhoras. O professor Vicente Garnica costuma afirmar não existir esperança de melhora. Professor Baldino e professor Carrera vão mais além: afirmam que esperança é doença. Isso tudo pode configurar-se em uma enorme contradição, uma vez que são sujeitos que em tudo e por tudo buscam auxiliar e defender a qualidade da Educação.

Em um jornal da cidade de Bauru tive oportunidade de ler artigo no qual Padre Beto, pároco da comunidade, utilizou o mesmo poema de José Régio presente neste trabalho. Nesse texto, em uma curiosa coincidência, Padre Beto também chama atenção para uma metáfora: a metáfora “gaiola” da qual faz uso Tolkien em um dos diálogos do filme “O senhor dos Anéis: as duas torres”. Na obra de Tolkien, a gaiola simboliza situações que podem tirar a autonomia e a liberdade, sinal de que alguém ou alguma coisa tornou-se “senhor” de uma vida. Embora Padre Beto caia na circularidade dos adeptos da reflexão como alternativa segura para a busca de remédio das mazelas pessoais ou diárias, achei interessante outra metáfora da qual fez uso como conclusão do seu artigo: “*O importante é não se acomodar com a ração diária*”. Os depoimentos deste trabalho de pesquisa apontam para sujeitos que parecem não se satisfazer com a ração diária, com o dado, com o estabelecido, e buscam confrontar as grades das eventuais gaiolas. Portanto, quando se aplicam a esses sujeitos termos como contradição ou ser contraditórios, a explicação possível é que práticas e significados semânticos não estão sendo analisados no mesmo contexto. Assim como todas as expressões que grifei acima.

*Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!*

(Cântico Negro, José Régio)

2 OCUPAÇÕES E PROFISSÕES

2.1 ABERTURA

“Ocupações” é termo que, historicamente, tem dado ao senso comum uma noção para atribuição de significado às palavras “profissão” e “profissionalismo”. As ocupações têm definido papéis sociais ao constituir, como guardiães de seu ofício, de *seu ethos*, de sua qualidade e identidade, os próprios profissionais, suas corporações e suas organizações representativas. Porém, as diversas ocupações têm estado à mercê da influência da economia liberalizada em vias de mundialização, ao assumir como dogma de fé a formação de seus membros como um processo contínuo de aprendizagem. Estes processos formadores induzem a transformações e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis na construção ou evolução das identidades individuais e coletivas. A perspectiva do profissional “sempre inconcluso” parece estar sendo praticada, no âmbito da Educação, não com o intuito de carrear benefícios provenientes da formação (que por serem demais evidentes são inquestionáveis) mas na promoção de um certo tipo de eugenismo formativo e laboral. Leis e pareceres têm buscado alterar, com listagens sempre mais atualizadas, de atribuições e incumbências, um ofício definido historicamente, com similar em todas as culturas e em todas as instâncias educativas, ignorando um lastro já existente de competências, saberes e valores acumulados.

Para discutir essas idéias com mais detalhamento, foi organizado esse tópico apresentando (a) um panorama sobre o tema “profissão” (seus termos e conceitos afins) a partir de levantamento bibliográfico, discutindo a dificuldade de aprisionar a pluralidade de perspectivas em definições estáticas e (b) um breve panorama do tema restrito à profissão docente. Com isso, iniciamos (c) a aproximação — que se mostrará essencial em nosso trabalho — dessas nossas discussões anteriores com o conceito de “verdade” (e temas decorrentes: “economia política”, “regimes de verdade”, “controle”) como apresentado nos trabalhos de Michel Foucault.

2.2 UM PANORAMA SOBRE O TEMA “PROFISSÃO”

Segundo Freidson (1998), apesar das profissões serem objeto de estudo há pelo menos um século, no mundo de língua inglesa, maior elaboração do conceito só ocorreu com a expansão da sociologia acadêmica nos Estados Unidos, depois da Segunda Guerra Mundial. Aponta Talcott Parsons como sendo precursor na abordagem teórica das profissões; este, como outros sociólogos, tentou desenvolver um conceito de profissão que a distinguisse de outras ocupações e, em particular, descobrir regularidades no processo histórico pelo qual uma ocupação atinge o prestígio ou, utilizando o senso comum, *status*¹⁰ de profissão. Uma análise centrada prioritariamente nas normas profissionais e nas relações de papéis e a interação nos locais de trabalho.

A década de 1960 representou uma época de mudança nos textos sociológicos, cujos autores passaram a negar a neutralidade e focar a influência política das profissões, na relação das profissões com as elites econômicas e políticas e com o Estado, e na relação das profissões com o mercado e o sistema de classes. Ao analisar estudos efetuados sobre a organização docente no Brasil, Vianna (2001) observa que somente após 1980 o assunto começou a adquirir visibilidade na produção acadêmica. Estes estudos foram divididos em dois blocos temáticos: o primeiro, com foco na consciência política e do pertencimento de classe, destacando a capacidade de mobilização da categoria possui estudos datados a partir de 1981; o segundo bloco temático surge apenas em 1992 e aborda a organização docente sob a ótica da crise, ressaltando as dificuldades enfrentadas por associações e sindicatos da categoria.

Johnson, observa Freidson (1998), ao definir profissão, dá ênfase ao papel do poder no estabelecimento e manutenção do controle ao trabalho. A partir desta obra, tanto os defensores da teoria marxista quanto os da teoria relativa ao liberalismo econômico, que sob outros aspectos são mutuamente hostis, concordam quanto à crítica ao prestígio social e ao privilégio das profissões. Mesmo críticos mais moderados consideram o papel do poder como determinante na avaliação atual do profissionalismo, mediante os altos custos que

¹⁰ Em Friedmann & Naville (1973) é ressaltada a dificuldade em determinar traços comuns aos diferentes critérios reunidos sob o nome de “situação profissional” ou “*status*”. Alguns evocam, mais ou menos claramente uma noção de “hierarquia”. Porém, esta noção torna-se inadequada em diversas situações, como no confronto do setor público e privado, ainda que seja concebida em sentido amplo e vago. É observado, também, ser a classificação por “situação profissional” ou “*status*” de especial interesse em procedimentos estatísticos. A verdadeira utilidade de tais classificações parece apontar para características relacionadas ao comportamento de indivíduos

representam os serviços de saúde, assistência jurídica, bem-estar social, educação e outros serviços profissionais em todas as democracias capitalistas. As políticas financeiras e administrativas que estão sendo empreendidas tanto pelas companhias privadas quanto pelo Estado, em quase todas as nações industriais, têm implicado mudanças importantes nas profissões.

2.2.1 O problema da definição

As características ideais na definição de profissão para Popkewitz (1995) são a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e, ainda, a “nobre ética do trabalho”. Contudo, observa, este tipo ideal tem base frágil de sustentação, quando ignora lutas políticas, confrontos e compromissos que estão envolvidos na formação das profissões. Historicamente, não tem sido, no caso das profissões, a importância do seu serviço social que as identificam e, sim, mitos¹¹ que legitimam o poder instituído e a autoridade. O rótulo “profissão” tem sido utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Porém, ressalta, o rótulo profissional tem sido mais que declaração de confiança pública: é uma categoria social, utilizada historicamente para conceder posição social e privilégios a determinados grupos. Os grupos profissionais desenvolveram-se, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, como mecanismo mediador de problemas de regulação social, em consequência de um Estado

¹¹ O que atualmente é entendido por mito, esclarece Ghiraldelli (2001), é resultado da discordância da Filosofia, em sua gênese na Grécia Antiga, da narrativa mitológica. Os mitos narravam o nascimento, a criação, a vida e, às vezes, a morte dos povos ou o desaparecimento do mundo, as aventuras dos antepassados, contatos com os deuses, suas vidas. A relação era com a praxe vital das sociedades que os mantinham e eram utilizados como forma de socialização, de continuidade dos costumes. A Filosofia, no seu início, com pretensão de ser uma atividade de explicação do mundo, “do que é real”, comprometia-se com a verdade, com o que estaria além, ou talvez aquém, da mera aparência, da ilusão, da fábula. Desta forma, deu-se ao mito o rótulo de algo relacionado às aparências, à ilusão e à criação das fábulas e no pior dos casos, à mentira. O mito, atualmente, é entendido como o que “[...] narra algo que é inquestionável para quem está inserido fielmente na atividade de ouvi-lo. Ele tem a função de dizer algo que tal pessoa acredita sem que venha a pensar muito de modo a colocá-lo em dúvida. Seu papel é informar e dar sentido à existência de quem crê nele, mas, principalmente, o de socializar as pessoas e criar uma comunidade; a comunidade que forma o ‘nós’, os que se organizam socialmente da mesma forma, exatamente porque, entre o que possuem de comum, o mito é não só uma coisa forte, mas é exatamente a narrativa (única) que diz o que é comum para este ‘nós’” (GHIRALDELLI, 2002a, p.1).

Nota: Entre os gregos antigos, o termo “*práxis*” designava a atividade prática em oposição à teórica. O termo “praxe” é entendido como uso, costume, sistema. (GRANDE dicionário, 1999, p.733).

debilmente centralizado¹². O crescimento do poder profissional dos médicos e advogados no século passado não é uma história de altruísmo, mas sim, o percurso de um crescente desenvolvimento de autoridade social e cultural na medida em que fizeram dos seus serviços um meio de troca para a obtenção de prestígio, poder e estatuto econômico.

Freidson (1998) observa que até a década de 1980 a medicina serviu de modelo básico para conceituação de profissionalismo, embora na década de 1970, sociólogos do Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e Grã-Bretanha, tenham desenvolvido estudos quanto à existência de importantes diferenças entre medicina e advocacia. Estes estudos, ao serem publicados na década de 1980, provocaram forte interesse pelas profissões tanto na Europa continental como nos países de língua inglesa. Os estudiosos europeus consideravam, anteriormente, o conceito de “profissão”¹³ como pouco aplicável as suas próprias sociedades, seja por inexistência de um termo com implicações semelhantes em suas próprias línguas ou, mais importante, pelo fato de estarem as profissões européias, em geral, ligadas mais estreitamente ao Estado que suas congêneres nos países de língua inglesa.

Os historiadores, aponta Freidson (1998), ao analisarem o processo de profissionalização na Europa durante os séculos XIX e XX, procuraram distinguir do conceito atribuído ao processo, por autores anglo-americanos anteriores, os diferentes percursos de profissões em países distintos com tradições políticas e culturais diversas. Na maioria destes países, o Estado desempenhou papel ativo na iniciação da institucionalização de algumas profissões e na organização de outras por ter funcionado como principal empregador. Enquanto na Inglaterra e nos Estados Unidos¹⁴ a ocupação foi obrigada a montar seu próprio movimento em prol do reconhecimento e da proteção, a situação foi muito diferente na Europa, com semelhante título protetor sendo garantido pelas instituições de educação

¹² Em Friedmann & Naville (1973) aponta-se a tendência da profissionalização em dois contextos: nos países de setor público extenso acontece a adaptação às regras do funcionariado; no outro, modelar-se pelas estruturas que integram as empresas privadas (caso específico dos Estados Unidos). Estudos sociológicos, com foco no grau com que o Estado e seus órgãos exercem controle centralizado sobre as instituições econômicas e sociais, adotam uma escala de “estatismo”, observa Freidson (1998). “Alto estatismo”, como o ocorrido na antiga União Soviética, economia política planejada centralmente, que permitia a existência de poucas empresas ou associações “privadas” independentes; caso menos extremo, a França, com governo central forte, mas que permite espaço para atividades econômicas e políticas independentes; ainda menos centralizada, Alemanha, com serviço público bem desenvolvido mas que permite uma atividade privada mais organizada; no outro extremo, “baixo estatismo”, exemplificado pelos Estados Unidos, governo nacional comparativamente passivo que permite ampla autonomia aos governos estaduais federados e às empresas econômicas. O governo organiza e controla diretamente, mais como árbitro, poucas empresas econômicas e sociais, apoiando-se sobretudo em agentes privados.

¹³ O termo “*professionalization*”, em inglês, significa a tendência para organizar o *status* profissional segundo o modelo do que nos países anglo-saxões se denominam “profissões”, cuja característica é a possibilidade de carreira (FRIEDMANN & NAVILLE, 1973, p. 271).

¹⁴ Não sem razão, observa Freidson (1998), o profissionalismo tem sido designado por “mal britânico”, embora fosse mais próprio “mal anglo-americano”.

superior de elite controladas pelo Estado. O Estado, desta forma, garantia e controlava posições de elite nos cargos de serviço público ou outros postos gerenciais. É um contraste com as profissões anglo-americanas nas quais a distinção e posição no mercado estão menos vinculadas ao prestígio das instituições formadoras e mais ao treinamento e identidade como ocupações particulares organizadas corporativamente¹⁵. No entanto, em ambas as situações, são imputados a estas ocupações particulares conhecimento especializado, comportamento ético e importância para a sociedade e, portanto, tornando-as passíveis de privilégios. É importante frisar, no entanto, não estar o autor negando a influência da formação em instituições de educação superior de elite nos países anglo-americanos. Apenas aponta que, nos países de língua inglesa, o compromisso e a identidade ocupacionais são consideravelmente mais desenvolvidos do que a identidade como classe instruída de elite ou como segmento passível de fracionamento, interno à categoria (ocupação), em decorrência de capacidades específicas ou mesmo a algum tipo de hierarquia¹⁶.

As importantes diferenças entre tradições anglo-americanas e européias, ao refletir, em parte, o tipo de envolvimento do Estado na consolidação dos dispositivos de formação em certas atividades da classe média contribuiu para que a profissionalização adotasse rumos diversos. Desta forma, a literatura especializada mais recente concentrou-se na influência política das profissões, na relação das profissões com elites econômicas e políticas e com o Estado e na relação das profissões com o mercado e o sistema de classes. Isto levou Popkewitz (1995) a concluir a inexistência de definição fixa e universal para a palavra “profissão” e considerá-la termo de construção social, cujo conceito muda em função de contextos sociais. Essa conclusão pode ser incrementada com o alerta feito por Contreras (2002) para os riscos inerentes a uma definição pautada em elementos selecionados *a priori*: o que é considerado como descritivo pode ocultar uma seleção interessada de elementos. O que se considera como profissão e como é representada socialmente, ou como se construíram

¹⁵ Esta relação, que parece existir entre a lógica estruturante do sistema, a formação e o perfil dos profissionais, será discutida nos capítulos posteriores em relação ao profissional docente. Incomoda a autores como Arroyo (1999) o fato dos profissionais docentes estarem sempre sujeitos a atribuições e incumbências prescritas por leis e pareceres. Nota-se, assim, que os profissionais docentes, suas corporações e suas organizações representativas não têm se constituído como guardiões de seu ofício, de sua qualidade e identidade.

¹⁶ Em Friedmann & Naville (1973) são listadas características usualmente utilizadas nas definições de profissão. A característica “formação e qualificação”, historicamente, tem aproximado a atividade de trabalho ao conceito de profissão. Porém, no entender dos autores, a característica “condição econômica” tem sido a de maior significação sociológica. Freidson (1998) complementa tal observação ao apontar ser a relação “condição profissional e poder” fonte de conclusões diametralmente opostas. Uma destas visões privilegia a influência sobre a política de Estado ou sobre negócios pessoais dos indivíduos. A outra, aponta as profissões como instrumentos passivos do capital, do Estado ou de seus clientes individuais, exercendo pouca ou nenhuma influência própria sobre o conteúdo e a política institucional e dos negócios cotidianos. A importância consiste

historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito às mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características.

Freidson (1998) concorda com a inexistência de uma forma histórica única e invariável ao definir profissão, e acredita ser necessário desvendar a influência do conhecimento profissional tanto na política social quanto na vida normal cotidiana. No entanto, Contreras (2002) alerta para o fato da legitimação de profissão pelo conhecimento proporcionar a formação de “comunidade discursiva” segundo a qual pode se estabelecer uma relação desigual entre o domínio e a capacidade de legitimação dos discursos. Na Educação, observa o autor, essa legitimação pelo conhecimento tem proporcionado condições favoráveis às diversas reformas educacionais na medida em que se apoia no fundamento científico e de racionalização com os quais se argumenta. Possíveis resistências dos professores são eliminadas uma vez que o cumprimento não é o mandato administrativo¹⁷ mas sua base científica, para a qual não se exige obediência e sim conhecimento e responsabilidade diante do que se infere que “responsabilidades técnicas” são entendidas como “competências profissionais”. Outra consequência desse tipo de validação na Educação é o aparecimento de grupos profissionais, resultado do campo de especialização: o papel dos professores em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários¹⁸, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. Por essas razões, Freidson (1998) aponta a importância da análise de Michel Foucault quanto às formas pelas quais as disciplinas têm sido exercidas: não apenas através de procedimentos de *exclusão*, mas também de *interdição*. “O direito privilegiado ou exclusivo

no poder interpessoal, as distinções se estabelecem nas condições de gerentes, dirigentes ou em ocupações que requerem capacidades específicas.

¹⁷ Da apresentação feita pelo Secretário de Estado da Educação, quando da publicação da Proposta Curricular para o ensino de Ciências e Programa de Saúde: “As propostas curriculares ora apresentadas devem subsidiar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados [...] Os professores terão sempre condições objetivas de avaliar seu próprio desempenho. Tem-se consciência de que o processo de transformação qualitativa do ensino público está, em última análise, nas mãos dos educadores da rede de ensino” (MORAIS, 1992, p. 6), (grifos meus).

¹⁸ A Matemática tem em sua linguagem, sua forma de comunicação, um dos mais possantes elementos responsáveis pela sua privacidade. Os especialistas, na tentativa de desvincular-se do mundano (uma das características do pensamento formal), detém-se a grupos restritos, em formas específicas e cifradas de ação. No entanto, a linguagem da pesquisa em Educação, tanto quanto a linguagem de pesquisa em Matemática, não é uma forma corriqueira de comunicação: também ela, observa Garnica (2001a, p.52), “veste-se com conceitos próprios e constrói argumentações pautadas nestes conceitos que, não poucas vezes são obscuros ao grande grupo externo ao meio em que as teorias são desenvolvidas”.

do sujeito que fala”¹⁹, a negativa do direito de dizer tudo²⁰ e a impossibilidade de se falar de tudo em qualquer circunstância formam o tripé do jogo de interdições que ao se cruzar, se reforçam ou se compensam, e formam uma grade complexa que não cessa de se modificar, sintetiza Foucault (2002a).

Como entendimento preliminar nota-se que, historicamente, as disciplinas existiam na Idade Média e mesmo na Antigüidade. A Legião Romana, os mosteiros, a escravidão e as grandes empresas escravistas existentes nas colônias eram modelos de mecanismos disciplinares. Os mecanismos disciplinares são antigos, observa Foucault (1996), mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. No século XVIII, aparecem novas técnicas de poder nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso na alfabetização. Um novo sistema de poder suscetível de controle apresenta-se como nova técnica de gerir homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil do seu trabalho e sua atividade. A disciplina torna-se um conjunto de técnicas pelas quais o sistema de poder vai ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. O exame, como instrumento fundamental, é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medí-los, localizá-los e, em consequência, utilizá-los ao máximo. Através do exame, conclui, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. Foucault (2000e) complementa: a tática disciplinar situa-se sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como singular e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. A disciplina deixa de ser uma arte de repartir os corpos, extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. É condição primeira para controle e uso de um conjunto de elementos distintos.

No capítulo seguinte será possível melhor entendimento desta tática centrada nas disciplinas do “corpo” e o desenvolvimento de uma forma de poder através da disciplina imposta ao próprio corpo das classes, tradicionalmente denominadas “dirigentes”, pelo dispositivo da sexualidade. Este dispositivo, em seus deslocamentos sucessivos, possibilitou o aparecimento de uma outra técnica de poder centrada no corpo-espécie, nas regulações das populações (proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida

¹⁹ Foucault (2000a, p.9)

²⁰ O uso repetitivo e intencional de determinados termos impõe-se a todos. Um exemplo, observa Contreras (2002, p.24) é a referência à “qualidade da educação”: “[...] uma vez que se transformou na forma de falar, ninguém pode abandoná-la, ninguém pode dizer que a sua pretensão não é a qualidade da educação”.

etc.), com o objetivo de gerir a vida do corpo social. A articulação destas duas técnicas de poder, as disciplinas do corpo e a regulação da população, tem se constituído na grande tecnologia do poder da atualidade, conclui Foucault (1988).

Porém, estas técnicas não são negativas, mas positivas, quando delas se extrai qualquer valor moral ou político e observa-se apenas a tecnologia empregada: não seria possível uma população como a atual, nas condições existentes, sem determinadas técnicas empregadas na produção de alimentos, por exemplo. Desta forma, o poder disciplinar não destrói o indivíduo, ao contrário, ele é uma produção do poder e do saber. As contingências impõem a necessidade do poder ser competente e buscar a produção, o acúmulo e a transmissão do saber. Em contrapartida, o saber, ao instrumentar o poder, assegura o exercício de um poder para quem o detém: é o domínio do perito. É, portanto, a partir destas práticas disciplinares que Foucault (1996) sugere a busca do porquê do aparecimento dos domínios de saber: poder e saber implicam-se mutuamente. Uma perspectiva, portanto, como apontou Freidson (1998), para o entendimento da multiplicidade de formas históricas assumidas pela definição de profissão. As profissões, observa o autor, têm sido agentes que criam e fazem avançar o conhecimento incorporado nas disciplinas, quando seus membros projetam esse conhecimento nos assuntos humanos e do Estado.

Freidson (1998) preocupa-se com a necessidade de base teórica que possibilite uma avaliação adequada do potencial auto-organizador das ocupações. Da mesma forma, Marques (2000, p.39) ressalta a necessidade de embasamento teórico, por entender como parte deste potencial auto-organizador das ocupações a reflexão dos seus membros frente à percepção das situações e exigências mutantes. Saber e ação (habilidades técnico-operativas), teoria e prática (concepções teóricas e éticas) conjugam-se na formação de maneira indistinta, conclui.

O desenvolvimento na teoria social, observa Maclaren (1993), tem tornado obrigatório um refinamento adicional das categorias teóricas. Em particular, no aspecto apontado, a compreensão dos interesses constitutivos do conhecimento ocorre pela forma na qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos. Esta forma de problematizar o conhecimento revela, em uma formação social mais ampla, a possibilidade de processos de cumplicidade legitimados por categorias ou grupos sociais, ao selecionar as formas pelas quais vários tipos de conhecimento são produzidos, estabelecidos e avaliados. Não se trata apenas de limites e incertezas no campo do conhecimento, esclarece Foucault ao destacar o efeito de poder do conhecimento e não seu valor de verdade. A questão é o conhecimento, a forma de conhecimento, as relações entre estruturas econômicas e políticas da sociedade e o

conhecimento, não em seus conteúdos falsos ou verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber, na capacidade em constituir práticas. A verdade não existe fora do poder ou sem poder:

[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1996, p.12).

As implicações desta questão para uma teoria das ocupações são enormes. Há, de forma profundamente arraigada na nossa civilização, um combate “pela verdade” ou ao menos “em torno da verdade”. Conseqüência deste fato é a crença na organização dos diversos setores que constituem a sociedade com base em afirmações verdadeiras. No entanto, ao considerar *verdade* como conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao “verdadeiro” efeitos específicos do poder, percebe-se, alerta Foucault (1996), não existir um combate “em favor” da verdade; existe combate sim, mas, em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. Diante deste fato, que a verdade não pode ser falada na ausência do poder e cada arranjo do poder tem suas próprias verdades, no fundo, propõe Foucault (1999, p.11), há duas histórias da verdade:

A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal qual como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade.

Habermas (1990), ao analisar a perspectiva adotada por Foucault com relação à verdade, alerta para os critérios de validade inerentes às teorias ou regiões de inquérito. As próprias estruturas que possibilitam a “verdade” podem ser tão pouco verdadeiras ou falsas que a única alternativa possível é interrogar sobre a função da “vontade de verdade”, que nelas têm expressão, num entrelaçado de práticas do poder. A busca pela certeza, a “vontade de verdade”, pode ser um ocultamento da própria verdade, configurando-se, assim, em um mecanismo de exclusão.

2.3 COMEÇANDO A FALAR SOBRE PROFISSÃO DOCENTE

O culto dos dons e dos méritos individuais (o meritocratismo individual) na atividade docente, sofreu um deslocamento na década de 1970 em direção ao meritocratismo sindical. Vianna (2001) alerta para a possibilidade do afastamento proporcionado pelo tempo denunciar situações ocultas (às vezes intencionais, às vezes resultado da influência da *verdade* assumida por uma determinada época) em determinados textos. A conclusão recorrente nas pesquisas existentes sobre organização docente referentes às décadas de 1970/1980, observa a autora, é a crença na participação coletiva como elemento central para a compreensão da organização docente e o modelo privilegiado de atuação ser sempre o sindical. Porém, tal produção, por ter sofrido forte influência da literatura sociológica, especialmente a que aborda movimentos sociais e a relação do Estado com a educação pública, deu ênfase à força e ao poder do engajamento coletivo e deixou de considerar as dificuldades deste tipo de organização. Outro foco destas pesquisas, foi a inclusão (ou não) do professorado às classes trabalhadoras e/ ou às classes médias; mas a condição de classe foi tratada como um dado externo, posto pelo sistema produtivo ou pelas políticas salariais do governo. É claro, conclui, que a posição ocupada pelos professores tem sofrido alterações ao longo da história, de acordo com a estrutura e a conjuntura social nas quais se inscreve o exercício do magistério público, mas outros fatores também interferem neste processo e remetem para as condições internas de produção.

A organização docente não é uma estrutura em que as posições sociais estão baseadas na "profissão" enquanto principal princípio de divisão e hierarquização. A "profissão" pode representar apenas um dos fatores que respaldam a posição social. Os princípios e critérios de hierarquização presentes na vida docente podem vir a ser muito semelhantes aos de outras ocupações. As origens geográficas (tanto referente à formação como a região na qual exerce a profissão), a origem familiar, militância político-partidária, ocupação de cargos nas burocracias públicas (acadêmicas ou não) e nas organizações de representação corporativa da categoria, atuação como docentes e pesquisadores²¹ em

²¹ Uma outra forma de diferenciação, interna à categoria, é a relativa às publicações científicas. Os textos subsidiários aos eixos temáticos do 4.º Congresso Nacional de Educação - CONED (2002), alertam para os efeitos relativos da GED – Gratificação de Estímulo à Docência (Lei n.º 9.678/1998, na educação superior) e da GID – Gratificação de Incentivo à Docência (Lei n.º 10.187/2001, na educação básica e suas modalidades). São leis que podem se torna mecanismos de aferição da produção dos trabalhadores em educação apenas na vertente quantitativa, relegando a outro plano a questão da qualidade. O mérito da validade deste alerta, a relação quantidade-qualidade, está diretamente ligado às relações poder-saber. Da mesma forma pode ser analisado

instituições de ensino superior, são parcelas das relações referentes ao *poder-saber* que propiciam não apenas fracionamento da categoria²², mas, também a posição social a que seus membros estão relacionados. Inseridos no sistema educacional, maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com seus saberes e poderes, é inegável que participam da forma de distribuição, do acesso ou não a qualquer tipo de discurso, norteadas “[...] pelas linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (FOUCAULT, 2000a, p.44). Tal percepção não está relacionada a uma lógica fácil, dedutiva, de estender aos elementos da categoria dos docentes o entendimento dado ao contexto de sua prática, que por ser dependente do fato de que o ensino é uma atividade institucionalizada, assume posições muito variadas no espectro de valores e interesses da sociedade. Os professores podem se encontrar condicionados em suas próprias perspectivas pelo contexto institucional e pela forma com que vêm definidas suas tarefas profissionais, mas suas posições materializam valores e interesses que podem perpassar gerações. Os agentes dos fenômenos, cujas técnicas e procedimentos de poder vieram a ser colonizados e sustentados por mecanismos globais, são sujeitos reais, com necessidades reais: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000a, p.10). O autor vai mais além ao denunciar que os indivíduos estão sempre em posição de não só serem submetidos ao poder mas também de exercê-lo: “[...] ‘todos nós temos fascismo na cabeça’; e, mais fundamentalmente ainda: ‘todos nós temos poder no corpo’. E o poder - pelo menos em certa medida - tramita ou transuma por nosso corpo” (Id., 2000 c, p.35). Essa possibilidade de

como as Academias têm tratado as práticas denominadas “extensões universitárias”. Durante os dois períodos nos quais tenho sido representante discente do Programa de Pós Graduação junto à Comissão Permanente de Extensão Universitária da Faculdade de Ciências/ Bauru – CPEU, tem acontecido um debate permanente para serem considerados como produção científica os projetos desenvolvidos por membros da Academia, junto à população. O Plano Nacional de Extensão elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto “reflete o compromisso da Universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”, informa o CONSULTE (2001, p.13). Mais ainda: “como processo acadêmico definido e efetivado em função da realidade, a Extensão proporciona ao aluno oportunidades de qualificação profissional, favorece aos docentes maiores possibilidades de ensino e pesquisa e proporciona à sociedade intercâmbios que abrem as portas da Universidade para a população, particularmente, a mais carente e necessitada de serviços e atenção social” (Ibid., p.11). Porém, não existem mecanismos acadêmicos de avaliação deste tipo de atividade, e os professores envolvidos não podem considerar seus projetos de “Extensão Universitária”, oficialmente, como pesquisa, embora a definição de Extensão diga o contrário. Uma nuance na qual o poder-saber apresenta-se de forma crua, sem máscaras no próprio campo da produção do saber; desta forma, é desnecessário (até mesmo pela natureza deste estudo) analisar a baixa capacidade de financiamento que a Universidade, através da CPEU, dispõe para tais projetos.

²² No caso da categoria docente é mais do que um fracionamento: é uma pulverização. Além das frações devidas às titulações e níveis de atuação, os professores do Ensino Médio no Estado de São Paulo sofrem um outro tipo de classificação: as escolas da Rede Pública estão sendo classificadas através de cores, conforme o índice de aprovação e evasão escolar detectados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A classificação “vermelha” indica a classificação inferior e a “azul” a superior.

análise da organização docente orienta a análise do poder para o âmbito da dominação, das formas de sujeição, das conexões e utilizações dos sistemas dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber. É nesse âmbito que é possível entender como diferentes trajetórias pessoais, distantes muitas vezes das salas de aula ou propriamente da escola, sejam entendidas como prova de “qualidades extraordinárias” que extrapolam os limites da profissão. E também entender o alerta da ANFOPE, em relação à homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação²³, criados pela LDB/96²⁴ que cria uma nova figura institucional não-universitária que sacramenta a separação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (CONED, 2002, p.43).

É nesse âmbito da dominação, que o meritocratismo sindical parece estar sofrendo um novo deslocamento na direção do culto da profissão (meritocratismo profissional) com a atual política de formação e qualificação atrelada à influência das escolas de gestão e do imperativo da produção total. A análise das diversas atividades relacionadas aos trabalhadores em educação, da Legislação que regulamenta sua formação e dos programas e ações oficiais em curso, traça um cenário no qual um novo perfil profissional tem sido formado. O que tem ocorrido é um reforço da tese da polarização das competências, observa Kuenzer (1999), a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção²⁵ através do direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores complementados por cursos de pós-graduação. A formação, alerta Estevão (2001), pode veicular uma hierarquia, conduzindo, por esta via, a práticas de um certo eugenismo formativo e laboral, que reforçariam a tendência para selecionar os sobrequalificados e multi-especializados em detrimento de outros não devidamente qualificados e especializados. Arroyo (1999) concorda com essa afirmação, ao visualizar uma correspondência entre o tipo de profissional almejado e a concepção de educação que a lógica da instituição escolar objetiva ou materializa.

Um texto interessante para o entendimento destas relações poder-saber (que não atuam apenas no interior da escola) é o artigo do presidente do Conselho Estadual da Educação de São Paulo, Francisco José Carbonari, intitulado : “*Os avanços na educação*

²³ Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999.

²⁴ “ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

²⁵ “Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional;

básica em São Paulo”. Textos como estes, veiculados em um jornal de projeção nacional, afetam a conformação de grande parte das consciências populares por terem, para estas pessoas, inquestionável estatuto de verdade.

Carbonari (2002, p.A2) utiliza uma série de argumentos que podem parecer simpáticos, por serem razoáveis para a grande maioria da população. Afinal, é senso comum tanto a descrença nos discursos quanto os privilégios que cercam as classes privilegiadas e o conforto que proporciona a verdade fundamentada no concreto (neste caso, nas verbas):

Em primeiro lugar, a melhoria das condições de ensino fica evidente quando consideramos a questão do financiamento para a educação. Se você pretende saber o quanto a educação é prioridade para um governo, não ouça os discursos; analise, isso sim, os recursos a ela disponibilizados. Política educacional justa não se faz com palavras, mas com verbas. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a importância do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e a prioridade por ele estabelecida em relação ao ensino fundamental. Embora pareça óbvio que este setor é que deve ser priorizado enquanto condição indispensável para a redução de índices de analfabetismo e para a elevação dos relativos à continuidade do estudo, não foi isso que historicamente ocorreu. Ao contrário, ao longo de séculos as políticas públicas educacionais brasileiras privilegiaram o ensino médio e o nível superior, fortalecendo cada vez mais o dualismo que marcava, até há pouco, a história da educação brasileira.

Porém, a inexistência de um dispositivo que assegure a *verdade* leva a concluir pela necessidade de uma desconstrução dos discursos, para nos acercarmos do sentido das práticas. Portanto, é necessário questionar a narrativa – no local e data - transformando este exercício em um problema local e datado. Para apreender a *vontade de verdade* do autor do texto é necessário analisar, no campo do Ensino Fundamental, as imensas desconfianças suscitadas, no momento, pelo Projeto “Pedagogia Cidadã”²⁶, para o qual parte do Fundo de Manutenção e

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

²⁶“Pedagogia Cidadã” é um projeto do Estado de S. Paulo, desenvolvido através da Universidade Estadual Paulista, UNESP, que visa à formação de professores da Educação Básica. Esses projetos, em geral e em suma, são operacionalizados por meio de cursos semi-presenciais, nem sempre levados adiante diretamente por professores formadores de professores, mas por monitores. Ghiraldelli (2002e) critica tais programas através do tipo de leitura feita da legislação educacional e, não, através da análise dos vários projetos. O recorte a seguir busca situar o leitor no tipo de crítica feita, mas é preciso alertar quanto à possibilidade de distorção. O acesso ao texto original pode ser obtido através das referências bibliográficas deste nosso trabalho. “Como todo projeto, este apresenta uma série de itens, ou seja, ‘objetivos, ‘justificativas, ‘orçamento’ etc. E, é claro, não podia faltar o item ‘bases legais’. O projeto tem de aludir às bases legais. Se ele não estiver dentro da legalidade, nada vai arrastar os professores da rede de ensino para ele; e isto todos sabemos. [...] [No item BASES LEGAIS afirma-se que :] 1-As controvérsias relativas à formação de professores provocaram uma lacuna legal entre a LDB,

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) será destinado. O projeto vem sendo alvo de inúmeros questionamentos quanto à *legitimidade* e à *legalidade* ao ser questionada a interpretação, dada pelos autores, da Legislação Educacional Nacional, em particular da Lei de Diretrizes de Bases de 1996 (GHIRALDELLI, 2002e).

Outro aspecto a ser considerado neste distanciamento crítico em relação à formação, é o da análise das necessidades. Canário (apud ESTEVÃO, 2001) alerta para a possibilidade desta análise inserir a formação em um conjunto de práticas que a transformem numa “ciência da certeza”. Faz mais sentido para este autor a *análise de necessidades em formação*, ou seja, a análise de necessidades de formação deve ser objeto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação.

No contexto da Educação este é um aspecto relevante. Como será visto no próximo capítulo, a história das reformas na educação nacional tem sido uma política de necessidades pré-determinadas, um exercício constante das relações poder-saber que possibilita, sobretudo, responder às necessidades diagnosticadas (nem sempre explicitadas) pelos aparatos de Estado²⁷. Correia (apud ESTEVÃO, 2001, p.193) acredita que o processo de análise de

minimalista, e as necessidades de definição de caminhos para essa formação; [...].3. A formação de professores é superficialmente trabalhada pela Lei 9394/96 (LDBEN) que, entretanto, não deixa de estabelecer algumas referências inusitadas e, muitas vezes, de difícil concretização, com as quais deveremos, necessariamente, lidar;.4. A primeira delas refere-se a exigência contida no artigo 62 da referida lei: ‘A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...’; O trecho diz que a LDBN é ‘vaga’ em relação à formação dos professores; que a LDBN é ‘minimalista’. Ora, ela não é ‘vaga’, e se é ‘minimalista’ pior ficou na leitura feita pelo projeto ‘Pedagogia Cidadã’ que, curiosamente, cortou a Lei exatamente no trecho em que esta expõe elementos que servem para questionar a validade do projeto ‘Pedagogia Cidadã’. Atente, leitor, para a parte que eu grifei no trecho citado acima e a sua continuação na LDBN, que cito abaixo. A LDBN diz: Art. 62. ‘A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.[...]’ O artigo 62 da LDBN diz claramente que os professores devem ser formados em curso de ‘licenciatura, de graduação plena’. Ora, não me parece que cursos semi-presenciais, com monitores e não com professores cuidando diretamente da formação de outros professores, como é o que prevê o ‘Pedagogia Cidadã’, a exemplo de outros cursos que a UNESP já realizou e vem realizando, possam ser equivalentes ao que entendemos, na universidade, como graduação plena.”

²⁷Essa disputa sobre as necessidades de formação também é inerente à própria categoria do professores (nesse trabalho, professores de Matemática). Uma seqüência de troca de mensagens intituladas “*quem pergunta o quê para quem*” veiculadas pela lista da SBEM fornece uma noção, por exemplo, do que se trata quando a questão da hegemonia da prática científica da Matemática é abordada. Está-se analisando não a Matemática, mas o conceito de prática social articulado a ela: ou seja, como os matemáticos constituem a hegemonia de sua prática. A síntese dessa troca de mensagens pode ser observada na mensagem de Romulo Lins, resposta às observações feitas anteriormente por Antonio Vicente Marafioti Garnica, veiculada em 25 de outubro de 2002 15:14 (SBEM-L@ms.rc.unesp.br):

VICENTE: Recentemente [...]perguntei a um dos colegas [...] por que motivo ele (e vários outros colegas) que não era da Educação Matemática (e nunca se dispusera, como os outros, a estudar seriamente questões relativas à formação de professores) sentia-se, "naturalmente", no direito de atuar na Licenciatura em Matemática. A resposta: "A grade de disciplinas de um curso de Licenciatura em Matemática mostra claramente que o curso é um emaranhado cujo objetivo é dar uma formação matemática (nas disciplinas de conteúdo) com doses de tratamento pedagógico a esses conteúdos (nas disciplinas ditas pedagógicas)". Assim, percebi que essa conversa

necessidades é, sobretudo, ‘um processo de produção de pertinência e de sentido para a formação’. Oferece, desta forma, uma alternativa para o que este estudo se propõe: é possível que através do que os professores têm buscado aprender, nos processos de formação e prática docente, seja possível detectar parte de suas concepções como profissional da educação.

2.4 PROBLEMATIZANDO AS VISÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS: “POR QUE SEMPRE A VERDADE?”²⁸

O itinerário filosófico de busca da “*verdade*” reveste-se de importância, neste estudo, não só por estar associado às relações entre o ser humano e o mundo que o abriga (em educação, a busca por entender essas relações é imprescindível); mas também como justificativa da opção por um método de investigação, baseado na forma de olhar oferecida

materializava, muito claramente, o que temos discutido nessa lista: a necessidade de configurar de modo diferenciado as “coisas” (e não o tratamento aos conteúdos matemáticos-padrão) que compõem a “grade curricular” de um curso de Formação de Professores.

ROMULO: Será que os professores em sua maioria não acham isso também? Alias, para especificar, os de primário acham menos, os de ginásio acham bastante, e os de colegial acham muito. Será que não é este um valor muito dominante e, por isso, pouco refletido?

VICENTE: Essas “coisas”, segundo entendo, seriam a “matemática do professor de Matemática” da qual o Romulo tem tratado. Não penso que isso se dê de uma hora para outra. Enquanto não configuramos esse cenário são necessárias negociações práticas, desde que não se abra mão dos princípios teóricos (como já postulei nessa lista).

ROMULO: E precisamos também conceber uma forma de induzir a mudança daquele valor.

VICENTE: A Licenciatura tem sido terra-de-ninguém. Qualquer coisa serve, qualquer profissional dá conta, qualquer tratamento é suficiente, todo mundo está apto a discutir questões sobre ensino e aprendizagem de Matemática. Para isso não é preciso “transpiração” alguma, basta uma “inspiração natural”, que vem da experiência.

ROMULO: É por ser terra-de-ninguém e a situação estar tão qualquer coisa, que eu imagino que muita gente da comunidade acha que seria um grande avanço se pudéssemos ter um “ensino da matemática bem feitinho”: na hora do aperto é mais fácil ser conservador.

VICENTE: é por isso que [...] qualquer profissional ligado à Matemática sente-se no “direito” de trabalhar em Licenciaturas, mesmo que sua prática e seus fundamentos não ultrapassem minimamente as indicações do senso comum, o que na universidade deveria ser visto como criminoso.

ROMULO: Deveria mas não é porque não há uma crítica sistemática e visível a esta situação dentro da universidade, de modo que o eu acho de um lado apenas se confunde com o eu acho do outro.

VICENTE: [...] todo mundo tem legitimidade para intervir e qualquer “objeto” pode ser tratado de qualquer modo (com o que tem se banalizado/vulgarizado qualquer iniciativa referente à Educação Matemática);

ROMULO: O perigo, aqui, é produzirmos uma delimitação à força, ao invés de na discussão. É preciso que mostremos que essa situação é indesejável, não basta dizermos que é indesejável. A construção deste discurso, o que mostra, tem sido muito difícil até aqui, porque se concebia e se concebe que ele passe por discutir “que Matemática” como se tratasse de escolher tópicos mais adequados, mas ainda a partir da Matemática do Matemático.

²⁸Nietzsche no aforismo 16 de “*Para além de bem ou mal*”, comenta Ghiraldelli (2001), insinuou através da pergunta “*Por que sempre a verdade?*” que a “vontade de verdade”, sempre presente nos filósofos, ocultava um desejo cujos verdadeiros motivos eram inconfessáveis pelos próprios filósofos.

por Foucault (1999, p.8), de que “[...] o próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou mais claramente, a própria verdade tem uma história. .

A vida cotidiana é heterogênea e solicita as capacidades humanas em várias direções, mas nenhuma com intensidade especial, observa Heller (2000). As complexas condições de existência do ser humano o submetem a uma ampla e constante gama de influências. Caso tivesse que refletir constantemente sobre sua atuação, seria impossível atuar adequadamente face a todas as influências do meio e a tensão resultante. No entanto, em maior ou menor escala, escolhas têm que ser feitas e os homens jamais escolhem valores, alerta a autora: escolhem idéias, finalidades, alternativas concretas. É interessante notar que no início da tentativa de análise da organização docente feita no tópico anterior, baseada em Foucault, a percepção foi a mesma de Heller (2000): os atos de escolha das pessoas estão relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos²⁹ estão ligados à sua imagem de mundo.

Em qualquer sociedade, observa Foucault (2000c), múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social e elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar, sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Como não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele, para que conhecimento e tomada de posição passem a não ser mais entidades diferentes, mas sim, dois aspectos distintos de uma manifestação de valor, é necessária uma teoria que revele o caminho de explicitação do valor e quais são os obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento, como propõe Heller (2000). Caso contrário, a *verdade* atua como norma e o discurso verdadeiro decide, ele próprio fazer avançar efeitos de poder:

Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou de a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto: regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade. Ou ainda: regras de poder e poder dos discursos verdadeiros (FOUCAULT, 2000c, p.29).

Ou seja, é devido a esse aspecto do mecanismo que relaciona poder, direito e verdade que o poder institucionaliza a busca da verdade, a profissionaliza, a recompensa. Portanto a

²⁹ “Todo juízo referente à sociedade é um juízo de valor, na medida em que se apresenta no interior de uma teoria, de uma concepção do mundo. Isto não quer dizer que seja subjetivo, já que os próprios valores sociais são fatos ontológicos” (HELLER, 2000, p.13).

questão introduzida por Nietzsche (apud GHIRALDELLI, 2001, p.55) “*Por que sempre a verdade?*” continua pertinente se entendida a “vontade de verdade” como “vontade de poder”.

Shapiro (1993) também adverte para necessidade de suspeita profunda, quanto à verdade, sobre todas as escolhas, sobre os compromissos éticos/políticos relacionados ao saber. O discurso e os valores universais ou estruturas ontológicas – mesmo sendo relacionados justiça, igualdade, liberdade, ética – devem ser constantemente avaliados segundo uma ótica de provisoriedade e suspeita. As teorias supostamente universais que englobam a história, as lutas, as vozes, o conhecimento e as sensibilidades particulares podem ocultar, através de interpretações, formas de manifestação de poder. A forma como as relações de classe, gênero e raça são construídas e contestadas, nem sempre é prontamente observável, conclui Apple (1989), em parte porque muitos aspectos das instituições não têm apenas um efeito.

No entanto, não raro, estas perspectivas alimentam e nublam discursos que tendem a ver problemas sociais amplos como problemas educacionais, ou mesmo profissionais. Contreras (2002) alerta para esse risco ao analisar o tipo de apropriação que tem sido feita do termo “reflexivo” e suas variantes na literatura pedagógica desde a publicação da obra de Schön, em 1983. A menção à reflexão é tão extensa que se acabou transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo. A dúvida que o autor deseja instalar é se o objetivo do uso indiscriminado do tema não é a ênfase na absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumento de capacidade de decisão. Como exemplo, Vianna (2001) observa que a greve tem sido entendida, nas investigações sobre organização docente, como um processo de reivindicação e de luta capaz de desencadear a consciência política e a reconstrução da ação pedagógica na escola. Mas o que tem sido possível observar é que as greves, mesmo alcançando os objetivos imediatos, nunca atingem os mediatos, pois a vida nas escolas continua a mesma; os limites de atuação são traçados por políticas educacionais inquestionavelmente estruturadas e organizadas fora das escolas. Os termos “consciência política” e “consciência crítica”, freqüentemente apontados pelos professores relacionados aos trabalhos analisados por Vianna (2001), são heranças relativas a uma tendência denominada por Foucault (1999) de “marxismo acadêmico” e, ao criar a compreensão de que o capitalismo nubla a visão dos homens, gera a doutrina presente nos estudos sobre ocupação/profissão aqui analisados. Esses termos, sem o apoio de uma teoria que explicita as restrições que a prática institucional impõe às concepções dos professores sobre ensino, tornam-se metáforas. É preciso, alerta Foucault (2000c, p.49), “[...] mostrar como um sujeito – entendido como indivíduo dotado, naturalmente (ou por natureza), de direitos, de capacidades, etc. – pode e

deve se tornar sujeito, mas entendido desta vez como elemento sujeitado numa relação de poder”. Estas metáforas, embora incitem a reflexão sobre a prática docente e a vida particular, ocultam relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos.

A necessidade de romper esse círculo vicioso, imposto por esse tipo de cooptação, parece indicar uma característica importante na forma de seleção dos sujeitos que farão parte dessa pesquisa: a capacidade de realizar juízos e decisões profissionais, possíveis apenas a partir do conhecimento das condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade. Serão nossos depoentes: sujeitos cujo conhecimento profissional lhes propiciou capacidade de compreensão da forma com que contextos externos à sala de aula condicionam e mediam o exercício profissional, sujeitos que manifestam efetiva capacidade de intervenção nesses contextos. Uma vez que a pesquisa qualitativa (opção metodológica desse trabalho) privilegia, essencialmente, segundo Bogdan & Biklen (1994), a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, a opção que se delineia passa pela escolha de sujeitos ligados a Associações ou Sindicatos de professores. Nesses ambientes os professores podem desenvolver capacidade de decisão e intervenção na medida em que compartilham problemas, discutem e organizam ações, contrastam alternativas e soluções, analisam fatores que condicionam seu trabalho, e disputam lideranças.

O esperado é que tais sujeitos suscitem questões e não que ofereçam soluções: não há, no conhecimento, uma adequação ao objeto, uma relação de assimilação, observa Foucault (1999) citando Nietzsche. Na sua raiz do conhecimento há polêmica, luta, imposição de relações de poder. Os possíveis leitores desse trabalho também o interpretarão segundo as lentes de que dispõem, com uma forma própria de olhar: a proposta é que descubram, segundo suas próprias concepções, valores considerados como tipicamente profissionais que seriam desejáveis na prática docente. Assim, a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só o direito dos professores, mas da Educação.

Essa opção tem como fundante o fato de que não se pode perder de vista que essas análises, que privilegiam a ideologia, supõem um sujeito humano cujo modelo foi fornecido pela Filosofia Clássica, dotado de uma consciência da qual o poder iria se apoderar, como aponta Foucault (1996). Essa observação do autor respalda sua opção por uma perspectiva de análise que desloca a atenção para o “corpo”; opção que o insere em uma perspectiva materialista; mas, muito mais que os marxistas, ressalta, ao acusar o marxismo – enquanto realidade histórica – de ocultar as questões do corpo apontadas por Marx, em proveito da consciência e da ideologia.

Houve sem dúvida, por exemplo, uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar etc. Mas, na base, no ponto em que terminam as redes de poder, o que se forma, não acho que sejam as ideologias. É muito menos e, acho eu, muito mais. São instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber, são métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, são aparelhos de verificação. Isto quer dizer que o poder, quando se exerce em seus mecanismos finos, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são acompanhamentos ou edifícios ideológicos (FOUCAULT, 2000c, p.40).

2.5 QUAL É ESSE TIPO DE PODER CAPAZ DE PRODUZIR DISCURSOS DE VERDADE QUE SÃO, NUMA SOCIEDADE COMO A NOSSA, DOTADOS DE EFEITOS TÃO POTENTES?³⁰

Em nossas sociedades, “economia política” de verdade tem cinco características historicamente importantes, observa Foucault (1996, p.13):

[...] a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).

O corpo social não é constituído por consenso, pela universalidade das vontades. O que faz surgir o corpo social é a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos, observa Foucault (1996), ao influir em seus gestos, atitudes, discursos, aprendizagem, em sua vida cotidiana. A política, como técnica da paz e da ordem interna, foi concebida como a continuação (senão exata, direta) da guerra, ao procurar colocar em funcionamento o dispositivo do exército perfeito, da massa disciplinada, da tropa dócil e útil, do regimento no acampamento e nos campos, na manobra e no exercício. No desenrolar do processo político, a minuciosa tática política e militar dos exércitos projetada sobre o corpo

³⁰ Foi utilizada como subtítulo a questão introduzida e considerada mais pertinente por Foucault (2000c, p. 28), por ser mais factual, para tentar apreender como o discurso da verdade pode fixar os limites de direito do poder.

social, foi amenizada a partir da década de 1960, através de um poder mais tênue sobre o corpo. Tem-se impressão que o poder vacila: nada é mais falso, observa o autor, ele recua, desloca-se, investe em outros lugares. Esse novo mecanismo de poder se exerce continuamente por vigilância, pressupõe uma trama cerrada de coerções materiais e “[...] define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita. [...] poder com o mínimo de dispêndio e o máximo de eficácia” (FOUCAULT, 2000c, p.42-43).

Foucault (2000c) frisa que a análise do poder não deve ser orientada para o âmbito dos aparelhos de Estado, para o âmbito das ideologias que o acompanham e, sim, para o âmbito da dominação, das formas de sujeição, dos dispositivos de saber. Oferece, desta forma, uma interpretação alternativa às relações com o Estado (fator apontado como de grande importância em grande parte dos estudos referentes às profissões).

Eu não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, mas parece-me que [...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados. (Id., 1996, p. 149-150).

O panoptismo³¹ foi uma invenção na ordem do poder a ser utilizado, inicialmente, com o intuito de vigilância total em áreas restritas, como escolas e hospitais. Esse método ao ser generalizado possibilitou a onipresença do poder, ao se reproduzir a todo instante, em todos os lugares. Em contrapartida, existe uma multiplicidade de pontos de resistência, no papel do outro termo, do interlocutor, formando assim uma rede de relações de poder. Estas resistências não são apenas negativas, existindo apenas como oposição à dominação; elas também ocorrem de forma positiva como no processo poder/saber. Portanto, adverte Foucault (1996), as redes de dominação e os circuitos de exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros. Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado. As

³¹ O Panóptico de Bentham é uma figura arquitetural. Na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela o indivíduo a ser vigiado. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Esta organização induz no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático da vigilância, em um processo permanente de efeitos e descontínua de ação (FOUCAULT, 2000e, p.165-166).

possíveis transformações no âmbito capilar, minúsculo, do poder, não estão necessariamente ligadas às mudanças ocorridas no âmbito do Estado.

A dificuldade, observa Foucault (1996) é distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem. A história tem que ser analisada com foco nas lutas, nas estratégias, nas táticas. Interessante é a leitura feita por Habermas (1990), que pode ser emprestada como uma síntese da forma como Foucault tratou a questão do “poder”. Para ele, Foucault não invalida a história, antes, funde três operações ao introduzir a questão do poder no reino dos acontecimentos históricos. Foi mantido o sentido transcendental do poder, mas, como o particular que se confronta contra todos os universais: desta forma, torna possível o entendimento da verdade num conceito de poder que se esconde ironicamente e, simultaneamente, se impõe enquanto vontade de poder. Por outro lado, o papel empírico de uma análise das tecnologias de poder deve explicar o contexto social da função da ciência sobre o homem, e finalmente, a existência do contingente, que poderia ser outro, em virtude de não estar submetido a nenhuma ordem reinante.

Portanto, o caráter perspectivo do conhecimento torna necessário um dispositivo estratégico em um trabalho de pesquisa, não por escolha especulativa ou preferência teórica, alerta Foucault (1988), mas porque um dos traços fundamentais das sociedades ocidentais é o fato das correlações de força terem investido na ordem do poder político:

Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo de correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. Não se trata de perguntar aos discursos [...] que ideologia – dominante ou dominada – representam; mas, ao contrário, cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos) (Ibid., p.97).

Pérez Gomes (1998) insere o contexto da prática docente nesta perspectiva ao perceber na instituição escolar um complicado e ativo movimento de negociação, de reações e resistências tanto individuais, quanto coletivas:

A escola é um cenário permanente de conflitos [...] O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar quer que os alunos/as façam e o que estão dispostos a fazer (Enguita, apud PÉREZ GOMES, 1998, p.19).

2.6 PROSSEGUINDO NA BUSCA DO CAMINHAR METODOLÓGICO

Uma das características que tem sido atribuída historicamente às diversas profissões é a capacidade de auto-organização. No entanto, por tudo que foi analisado nos tópicos anteriores (em particular a atividade docente), uma avaliação adequada do potencial auto-organizador das ocupações evidencia a necessidade de dialética entre a hermenêutica³² da vida dos indivíduos, relacionados a uma ocupação, e a narrativa explicativa de um quadro de referência teórico. Essa também é a opinião de Freidson (1998) para quem profissão é, genericamente, uma ocupação, e as distinções entre ocupações são realizadas pelo conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho. Uma análise do processo de profissionalização, acredita, exige a definição da direção do processo e o estágio final do profissionalismo para o qual uma ocupação direciona-se e não é possível extrapolar o conceito popular de profissão sem determinar, com base em alguma posição teórica fundamentada, quais as características, entre as ocupações existentes, dos processos pelos quais elas se desenvolvem, se mantêm, crescem e declinam. Estas características distinguem, teoricamente, agrupamentos ou tipos significativos de ocupações e processos ocupacionais pelos quais são classificadas e compreendidas as ocupações definidas historicamente, inclusive as profissões.

O que é necessário para uma sólida teorização sobre as profissões é o desenvolvimento de uma genuína sociologia do trabalho que trate, de maneira sistemática, de tópicos como a natureza e as variedades do conhecimento e competência especializados que estão incorporados no trabalho, o papel desse conhecimento e competências especializados na

³² Nota explicativa em Bicudo & Garnica (2001, p.79): “Hermenêutica refere-se à interpretação. O vocábulo “hermenêutica” significa principalmente “expressão” (de um pensamento); daí significar “explicação” e, sobretudo, ‘interpretação do pensamento’. Ao longo de sua história que se reporta a Platão e Aristóteles, a hermenêutica tem sido concebida de diferentes modos. Como exegese, é muito usada na interpretação de textos sagrados, quando significa interpretação doutrinal e interpretação literal. Como uma interpretação baseada em um conhecimento prévio dos dados históricos, filológicos etc., da realidade que se quer compreender e que ao mesmo tempo confere sentido a esses dados. Como um modo de compreensão das ciências humanas e da história por abranger a interpretação da tradição; nesse sentido, a hermenêutica é concebida como o exame das condições em que ocorre a compreensão. Nesse exame a linguagem é fundamental e é entendida como um acontecimento em cujo sentido quer-se penetrar”. Garnica (1993) complementa, ao considerar três orientações significativas dadas à palavra Hermenêutica: “dizer, explicar e traduzir”. A todas essas orientações cumpre o papel de ligação entre dois mundos - o mundo das situações que se apresentam em dado contexto e o mundo de quem se defronta com tal contexto. Estas três orientações, na língua portuguesa, podem ser expressas pelo verbo “interpretar”; tratam, portanto, de abordar o termo Hermenêutica com o objetivo de procura do seu significado. A face dialética da hermenêutica consiste na compreensão/interpretação, dos dois mundos referidos. Em Bicudo & Garnica (2001, p.79): “também é entendida como hermenêutica crítica que atende à exigência da crítica da ideologia exposta por Habermas. Pode ainda ser entendida como análise linguística”.

diferenciação do trabalho em ocupações e as diversas maneiras pelas quais a diferenciação se torna organizada (Ibid., p.40-41).

Esta estratégia, observa Freidson (1998), busca o desenvolvimento da teoria das ocupações de forma genuinamente abstrata, mas, ao buscar aplicabilidade passa a constituir uma teoria das profissões. A profissão é tratada, desta forma, como entidade empírica, sem espaço para generalizações como classe homogênea ou categoria conceitual logicamente excludente: porque, para o autor, a definição de profissão consistiria em conceito popular multifacetado, intrinsecamente ambíguo não sendo possível definição única, com traços e características únicos, verdadeiramente explanatórios, que possam enfeixar todas as ocupações denominadas profissões. A utilização de uma definição em dado contexto, deve apontar quais as características consideradas e quais não estão inclusas. Como as diferenças nas definições são inevitáveis, torna-se obrigatória a especificação destas diferenças para que estudos comparativos sejam viáveis. Não há como considerá-las autodetectáveis, tanto por inclusão como por exclusão, sem correr risco de avaliações impróprias. É imprescindível a explicitação de critérios comuns, para seleção e análise sistemáticas, dos dados analisados. Um padrão sistemático e internamente coerente deve ser suficientemente abstrato para ser aplicável a uma diversidade de circunstâncias históricas e geográficas e deve incluir um conjunto de critérios sistematicamente relacionados que envolvem uma questão central: consiste em fazer aparecer conexões estratégicas e não constituí-las ao excluir possibilidades de práticas. A teoria da profissão, liberta da ampla generalização, poderia desenvolver meios mais apropriados de compreender e interpretar o que é concebido como fenômeno concreto, mutável, histórico e nacional. Contreras (2002) alerta para esse cuidado no âmbito da educação: a utilização freqüente de alguns termos (entre eles *profissionalismo*, *profissão*) parece não ser feito de forma inocente. Tornam-se *slogans* pelo seu uso excessivo e provocam atração emocional sem esclarecer o significado atribuído. As mesmas palavras levam a entendimentos diversos embora, aparentemente, não seja essa a intenção de quem as utiliza, conclui o autor. Recurso de poder utilizado “por parte de quem tem o controle da palavra pública (políticos e meios de difusão, mas também intelectuais e acadêmicos). Um recurso que além disso se impõe a todos: uma vez que a referência [...] transformou-se na forma de falar, ninguém pode abandoná-la, ninguém pode dizer que sua pretensão não é [...] [aquela]” (Ibid., p.24). Portanto, na própria idéia do profissionalismo docente, alerta o autor, é necessário reapresentar os diferentes significados ocultos pela referência comum, dando-se

conta das conseqüências de diferentes acepções e explicitando projeções na prática profissional e nas políticas educativas.

Esse esclarecimento é importante não só como forma de evitar o controle discursivo através da utilização da retórica como ferramenta para criar consenso, mas evitar (o que seria tão danoso quanto), a possibilidade de se abandonar *a priori* o resgate do significado valioso de determinadas expressões: elas se mantêm justamente pelo seu caráter de verdade. Pimenta (2002, p.13) percebe nessa constatação “a prioridade de se realizar pesquisas para compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança” (grifo da autora).

Parece ser inevitável, no caso das profissões, as questões para análise serem determinadas, em maior ou menor escala, pela história nacional do próprio termo e pelo uso deste termo tanto pelos membros de ocupações determinadas quanto pelos membros de outros grupos. Em particular, o caráter concreto e histórico vinculado do termo *profissão* e *profissionalização* pode, assim, constituir-se em auxílio na compreensão das controvérsias que cercam a definição na literatura recente.

Dado o fato histórico de que o termo é um rótulo socialmente valorizado, com a possibilidade de recompensas sociais, econômicas, políticas ou, pelo menos, simbólicas para as pessoas assim rotuladas, parece inevitável a existência de desacordos acerca da sua aplicação a determinadas pessoas ou ocupações e a existência de desacordo em torno da propriedade das recompensas especiais advindas para aqueles a quem ele é aplicado. Pela própria natureza do conceito, qualquer empenho em defini-lo e analisá-lo está inevitavelmente sujeito à possibilidade de ser usado para direcionar a atribuição e a justificativa de recompensas para alguns e a recusa de recompensas para outros (FREIDSON 1998, p.54, grifo do autor).

Pimenta (2002) reconhece a importância da reconstrução dos contextos históricos para o exame de conceitos relativos à educação (nesse caso particular, os termos como “profissionalização” e “profissional”) dada a apropriação e expansão de determinadas perspectivas conceituais e também o rechaçamento (às vezes, com excessiva veemência) no Brasil. No próximo capítulo desse trabalho de pesquisa, um levantamento histórico-crítico sobre a escola brasileira buscará responder à vinculação entre poder e saber que a autora insinua:

[...] a centralidade nos professores posta pelas demandas de democratização nas sociedades que haviam saído de períodos de ditadura e que buscavam a implantação de um modelo da social democracia que propiciasse uma maior

e mais efetiva justiça e equidade social, econômica, política, cultural, na qual a escolarização (e os professores) teriam contribuição fundamental, também se faz presente, com outra direção de sentido. Nas propostas do governo brasileiro [...] percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica. (Ibid., p.19).

A perspectiva histórica é fundamental, observa Freidson (1998), por não ser o “caráter fenomenológico” de uma profissão determinado unicamente pelos membros de ocupações que realizam seu trabalho de modo a levar outros a tratá-los como profissionais. Tanto os limites quanto a substância da negociação são dados, em parte, de antemão, conclui Marques (2000) atribui tal constatação ao fato fundamental, nas relações sociais, de estarem os homens sempre enredados numa teia de relações, que embora intangíveis, são profundamente reais e plenas de conseqüências práticas. Teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades que, no entanto, afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam. Portanto, a autonomia profissional como forma de ser e estar em relação ao mundo (e portanto, segundo diversos autores, uma das importantes características inerentes ao profissionalismo) está intimamente relacionada tanto a problemas políticos como a problemas específicos da prática. Por essa razão, alerta Contreras (2002), a reivindicação de autonomia do profissionalismo docente, como reação contra a intervenção externa, deve ser analisada com cuidado. Essa interpretação da autonomia sustenta-se com mais facilidade diante da comunidade mais próxima do que frente às organizações ou aos poderes públicos. E, no entanto, enfatiza, nem sequer a suposta posse de um conhecimento científico, como base de legitimação do exercício profissional, poderia dar aval à pretensão de exclusão da comunidade, e de seus membros, nas decisões sobre a vida individual e coletiva.

A diversidade de interesses e perspectivas em uma sociedade é responsável pela diversidade de concepções de profissão. Determinar entre essas perspectivas a de maior ou menor validade tem sido exercício de negociação tanto entre os indivíduos, como entre grupos. Friedmann & Naville (1973) observam que tanto os indivíduos como os grupos têm, da sua própria atividade de trabalho, e da dos outros, uma imagem que influi seriamente neste processo de negociação. Os diferentes tipos de definições correspondem tanto às legais ou oficiais (que se encontram mais amiúde nos documentos), as que se empregam nos meios de larga extensão (as locais, tanto no plano da empresa quanto associadas à localização geográfica) como definições sociológicas elaboradas. Todos os tipos envolvem interesses, resultam de influências múltiplas e variadas, de ordem afetiva, física, psicológica, social ou

técnica, com ou sem correlação umas com as outras. A identidade profissional, complementa Marques (2000), afirma-se como identidade cultural no sistema geral de culturas, penetrando-o e dele retirando uma lógica de significados e valores próprios, distintivos. Como especificidade da vida social, a cultura é a dimensão comunicativa cotidiana dos profissionais entre si e com os interlocutores de seus serviços: consenso sobre valores, saberes, atitudes, comportamentos e habilidades que distinguem os membros de cada profissão. Estes dois posicionamentos traduzem o entendimento de Foucault (1996): a análise da formação do discurso, no caso o discurso da identidade profissional, deve partir não dos tipos de consciência, das modalidades de percepção ou das formas ideológicas, mas das táticas e estratégias de poder. Táticas e estratégias que se desdobram através das implantações, das distribuições, dos recortes, dos controles de territórios, das organizações de domínios.

Como já foi destacado é necessário precisar as diferentes definições utilizadas consoante à finalidade do estudo de modo que não se prestem a confusões. Isso reveste-se de particular importância quando as ocupações estão relacionadas ao poder econômico e político de grande significado. Ainda que não tenham a autoridade do saber em qualquer sentido epistemológico, podem ser autorizados num sentido pragmático de estabelecimento de limites econômicos e políticos dentro dos quais ocorrem privilégios travestidos de circunstâncias e oportunidades nas quais o trabalho é desenvolvido³³. Também deste modo deve ser visto o trabalho dos sociólogos, alerta Freidson (1998): como pesquisadores e consultores nos locais de trabalho cotidiano, e como pesquisadores e teóricos cujo trabalho influencia parâmetros econômicos e legais do mercado, são também participantes legítimos desse processo. Criam definições, mesmo implicitamente, mais do que outros participantes, e interesses particulares podem direcionar o processo social de definição. Como ressalta Foucault (1996, p.13), “[...] é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais [...] em termos de ‘verdade/poder’” Desta forma, a diversidade de ênfases e interesses na literatura sociológica implica também em diversidade de escolhas. Portanto, conclui Freidson (1998), o caráter histórico e concreto do conceito *profissão* e as muitas perspectivas históricas sob as

³³Os profissionais, observa Freidson (1998), quando atuam como autoridades últimas sobre questões pessoais, sociais, econômicas, culturais e políticas, amparados por seu corpo de conhecimento e competência, seus modos de formular e interpretar os acontecimentos permeiam tanto a consciência popular quanto a política oficial. No entanto, Nóvoa (1995b, p.23) observa que esta perspectiva, a reivindicação de poder profissional, no contexto da Educação, muitas vezes acontece contra as famílias e as comunidades: “[...] se certas modalidades de avaliação dos alunos, nomeadamente no final de um ciclo de escolaridade, constituem um julgamento, porque não comparar os professores a “juizes” e “advogados”, que instruem o processo e o encaminham do ponto de vista técnico, aceitando que o veredicto compete a um júri independente?”

quais pode ser observado, determina a necessidade de explicitação de características existentes, que denotam sentido a uma determinada análise.

A análise de alguma “profissão” específica exige o exame dos elementos do modelo, não se restringindo aos arranjos formais e gerais (como corpo especializado de conhecimento e competência) e a sua organização interna. É essencial o exame do espectro de instituições formais, como se realizam na prática, o que oculta conceitos globais como “Estado”. Um exemplo de equívoco, proveniente de análise menos elaborada, é a tendência, na literatura, de supor que nos países de “alto estatismo” a classe profissional tem pouco poder. Por ignorar a maneira como os Estados funcionam, estas análises não deixam transparecer que mesmo aquele que exerce total controle sobre sua economia política necessita de organismos como Ministério da Educação, por exemplo. Estes organismos, em Estado centralizado e autoritário ou mesmo dirigidos por leigos escolhidos por sua aceitação e confiabilidade política, como freqüentemente ocorre em nações de “baixo estatismo”, necessitam de membros qualificados da profissão, implicando evidentemente em influência nos negócios estatais, alerta Freidson (1998).

Por essa razão Foucault (1996), mesmo não minimizando o papel do Estado nas relações de poder existentes, alerta para os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelo aparelho estatal, mas muitas vezes o sustentam, o reproduzem e elevam sua eficácia ao máximo. A proposta do autor é partir da especificidade da questão colocada (que para esse trabalho é o estudo da profissão docente) e analisar como mecanismos e técnicas infinitesimais de poder, que estão inteiramente relacionados com a produção de determinados saberes, relacionam-se com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho do Estado.

Mudança na direção do Estado provocam mudanças políticas relacionadas com questões profissionais ao privilegiar uma corrente de pensamento dentro de um corpo legítimo de idéias profissionais. Mas tais mudanças não enfraquecem ou desprofissionalizam uma profissão, apenas enfraquecem um dos seus segmentos, conclui Freidson (1998). Inegavelmente, o Estado, envolvido em maior ou menor grau com as instituições econômicas e sociais, apoia-se no parecer de autoridades profissionais para estabelecer seus parâmetros, o que reflete, inclusive, nas formas das decisões de investimento. Tanto profissionais individuais como associações profissionais fortes³⁴ influenciam, desta forma, a alocação de recursos para sua área.

³⁴ Esta influência nem sempre é positiva para os associados. Antunes (2001) aponta, como exemplo, o efeito da estratégia de organismos sindicais e políticos passarem a atuar tendo como eixo da sua pauta política a ação pela melhoria das condições sociais, de trabalho e de seguridade social. Tal estratégia implicou em tecnicidade e profissionalismo crescentes nas negociações (em matéria jurídica, contábil ou financeira) favorecendo as

Na análise de uma profissão, alerta Freidson (1998), é necessário considerar os corpos de conhecimento e habilidade específicos reivindicados pela profissão, pelo próprio público e pelas instituições que transmitem a esse público as informações e idéias que formam as concepções que os membros têm de si próprios e de seu mundo. A esse respeito, Nóvoa (1995b) faz uma intrigante observação em relação à profissão docente: a insatisfação profissional, entre os docentes, tem sido recurso sistemático a discursos-álibi de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho docente, alimentado por círculos intelectuais e políticos. Porém, observa, algo destoa neste cenário quando em reportagens veiculadas pela mídia a imagem da profissão docente permanece positiva. Por conta dessa aparente contradição, Contreras (2002) coloca em dúvida o fenômeno denominado proletarização docente³⁵. Alguns autores, observa o autor, defendem a possibilidade dos docentes pleitearem a condição de profissionais não só por traduzir uma preocupação com as condições de trabalho mas também com a conseqüente composição social dos aspirantes a essa condição. Em contrapartida, outros autores vêm essa aspiração com maior positividade: não como recusa dos docentes em serem equiparados às classes trabalhadoras³⁶ ou, ainda, a seus interesses na transformação do modo capitalista de produção: esses autores³⁷ encaram a busca do reconhecimento profissional, assim como ocorre em outras categorias, como “[...] uma expressão do serviço à comunidade, [...] uma tentativa social de construir uma ‘qualificação’” (Lawn e Ozga, apud CONTRERAS, 2002, p.41). Muitos professores se comprometem com as políticas de legitimação do Estado, por meio de seus sistemas educativos, convencidos do seu valor, cujos efeitos reais, no entanto, é torná-los vítimas dos processos de proletarização³⁸ que essas políticas colocam em andamento:

tendências à burocratização das organizações sindicais. A situação favoreceu tanto o corporativismo (em relação ao acréscimo da dependência em relação ao Estado) quanto a garantia de “seguridade social”.

³⁵ Outro tema controverso no interior da comunidade educativa: o processo de proletarização docente. Tal processo explicaria a paulatina perda, por parte dos professores, das qualidades que fazem deles profissionais, ou ainda, a deterioração das condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status* (CONTRERAS, 2002).

³⁶E portanto à recusa em realizar trabalhos que o degradam como pessoa, porque é equiparado a um mecanismo sem raciocínio, sem vontade e sem desejos.

³⁷Lawn e Ozga, Apple e Jungck, Hargreaves citados por Contreras (2002)

³⁸A deterioração das condições de trabalho são interpretadas não como perda da capacidade técnica, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho. A intensificação do trabalho, resultado das respostas dadas aos controles e à burocratização, resulta cada vez mais em um trabalho completamente regulado e cheio de tarefas alimentando um círculo vicioso no qual os professores buscam respostas às necessidades que lhes são impostas mas estão sempre insatisfeitos com seu próprio desempenho.

Muitos mestres se comprometerão com elas [as metas de políticas reformistas] acreditando que vale a pena alcançá-las, e investirão quantidades excepcionais de tempo necessárias, tratando de assumi-las com seriedade. Estes mestres explorarão a si mesmos trabalhando inclusive mais duramente, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos. Ao mesmo tempo, porém, a carga adicional de trabalho criará uma situação na qual será impossível alcançar plenamente essas metas (Apple e Jungck apud CONTRERAS, 2002, p.43, grifo dos autores).

Os professores, ao naturalizarem essas técnicas e práticas de dominação, são também seus mantenedores, seus operadores materiais. Porém, é fato que não só o controle externo implica sobrecarga de trabalho: também a responsabilidade, o compromisso dos docentes com seus próprios valores pedagógicos e sociais.

A perplexidade dos professores envolvidos em Programas como o Pró-Ciências³⁹ (e a imensa procura por tais tipos de Programas) confirmam essas constatações apontadas nesta revisão bibliográfica: face à realidade variada e variável das situações humanas e de suas características, são necessárias inúmeras adaptações às circunstâncias e casualidades, o que torna impossível separar a concepção da execução nas práticas docentes. Ao mesmo tempo confirma a opção inicialmente delineada do caminhar metodológico: uma pesquisa orientada para os professores, dado que o conhecimento forma-se a partir do confronto, precisando constituir espaços nos quais esses professores reconstruam sua evolução profissional, ou seja, falem sobre sua vida privada e profissional.

Muitas dessas constatações até então apontadas indicam o que Freidson (1998) considera ser a necessidade mais urgente que o estudo das profissões enfrenta: um método adequado de conceituar o próprio conhecimento – o papel do conhecimento profissional na criação e explicação dos “fatos” oficialmente aceitos sobre o mundo físico e social que formam a consciência coletiva. Este processo é desencadeado por aqueles que produzem e transmitem conhecimento profissional em interação com as instituições que distribuem conhecimento ao público. Estas instituições oficiais ou constituídas por meios de comunicação em massa efetuam a conformação do conhecimento e consciências comuns. Um registro contínuo do conhecimento é efetuado pela disciplina, alerta Foucault (1996): é dessa forma que, ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber. O espaço próprio, necessário à especificidade das ocupações, institui a utilização ordenada e controlada do tempo, um esquema de vigilância total na “pirâmide de olhares”. Essa organização extrai, da

própria prática, muito do saber exercido. O olhar que observa para controlar, extrai, cataloga e transfere as informações para pontos mais altos da hierarquia do poder. Mais especificamente, todo agente do poder (o profissional tido como tal), vai ser um agente de constituição do saber, devendo enviar aos que lhe delegam poder (o público que os interroga) um determinado saber correlativo do poder que exerce. Perguntar aos professores ligados a entidades externas à Escola como se constituem essas relações poder/saber pode se constituir em grande auxílio nesse tipo de entendimento: por serem pessoas envolvidas com questões político-partidárias ou com políticas sindicais (atividades que extrapolam o círculo imediato do fazer docente diário), talvez, possuam o distanciamento e o acúmulo de experiência necessários para falar a respeito. Isso, dentre outros fatos, foi o que nos impulsionou na escolha de nossos sujeitos depoentes, do que trataremos no decorrer deste texto.

³⁹Ter participado do projeto vinculado ao Programa Pró-Ciências (Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru) possibilitou muitas das considerações desenvolvidas neste trabalho de pesquisa.

3. DIRECIONANDO O OLHAR, INTENSIFICANDO A PROCURA

Uma suspeita profunda – na verdade, infinita –
paira sobre todas as nossas escolhas. Precisamos
de uma forma de pensar/falar que não permita ao
poder nenhum lugar para se ocultar.⁴⁰

3.1 ABERTURA

As leituras das obras de Darwin, Marx e Foucault, no decorrer do século XX, induziram à suspeita em relação à verdade dependente da noção de sujeito moderno, ao desmascará-la como sendo uma ficção produzida pelo jogo do poder. Esta suspeita induz a outras formas de olhar oferecidas por autores, entre eles Foucault, para os quais tanto a verdade quanto a teoria são provisórias, dependentes de um estado de pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados — organizando-os, explicando suas inter-relações, desenvolvendo implicações. mas sempre revistos, reformulados, substituídos a partir do enfrentamento com novas situações. Nossa opção, segundo essa ótica, é tratar a questão do poder em sua relação com a produção de saberes, aventando a possibilidade de existir um dispositivo a partir do qual tem sido possível a busca da garantia para si, por parte das classes dominantes, da condição de condutores das massas através de uma preparação educacional privilegiada que, no entanto, através de seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, tem gerado efeitos de classe específicos. Essa leitura, como será defendido, está radicada na análise feita por Foucault em sua **História da Sexualidade**.

Detalhando essa leitura sobre a possibilidade de aproximar as questões relativas à profissão docente — tema central deste trabalho — e as análises foucaultianas sobre a sexualidade, esse capítulo será subdividido em tópicos que tratam, especificamente (a) de esboçar mais claramente como entendemos essa aproximação; (b) reunir, a partir de um levantamento histórico-crítico sobre a escola brasileira (incluindo aspectos da legislação vigente), argumentos sobre a vinculação visceral entre poder e saber, com o que terminamos por esclarecer nossa hipótese sobre a natureza provisória das teorias.

3.2 ESBOÇO: UMA POSSÍVEL ANALOGIA

Pelo que foi visto até o momento nessa revisão bibliográfica, é possível antever que qualquer caminho a ser adotado para o entendimento do que trata o profissionalismo docente irá atravessar um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais etc. e que, entre esses elementos, discursivos ou não, existem mudanças de posição, modificações de funções. Esse conjunto de relações aponta para um campo muito amplo e, portanto, para a necessidade de uma maior caracterização do problema de pesquisa, à redução da abrangência do foco. A análise feita por Foucault do dispositivo da Sexualidade talvez possibilite analogia para uma forma de tratar o tema desse trabalho⁴¹: estaria esse conjunto de elementos heterogêneos recobertos por um dispositivo que talvez pudesse ser denominado “dispositivo da educação” e que, em determinado momento, produziu como elemento de seu próprio discurso e, talvez do seu próprio funcionamento, a idéia de profissionalização docente? Em caso afirmativo, dado que um dispositivo é constituído por estratégias de relações de força que sustentam tipos de saber e são sustentadas por ele (ou seja, produzem e são sustentadas pelo discurso “verdadeiro”), o foco da pesquisa passaria a ser: como o profissionalismo docente pode funcionar no sentido dos discursos de verdade, isto é, dos discursos tendo estatuto e função de discursos verdadeiros? Como os professores durante suas carreiras se relacionam com o poder/saber?

Para que a rede que se estabelece entre os elementos heterogêneos de um conjunto se constitua em um dispositivo é necessário que, em um determinado momento histórico, tenha respondido a uma emergência, ou seja, tenha ocorrido a predominância de um objetivo estratégico. No Brasil, as necessidades introduzidas pelos efeitos da Primeira Grande Guerra podem ser caracterizadas como um imperativo estratégico e, portanto, a gênese de tal

⁴⁰ SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 103- 121.

⁴¹ A partir dessa analogia, a possibilidade de existência de um dispositivo que abriga relações de força que produzem e são sustentadas pelo “discurso verdadeiro”, decorre a necessidade de pertencer a um campo que vai permitir, parafareando Foucault (2000c, p. 61), decifrar a verdade, denunciar as ilusões e os erros pelos quais se acredita - os adversários fazem acreditar - que estamos em um mundo hegemônico. E os discursos que permeiam um mundo não hegemônico não são discursos da totalidade ou da neutralidade; são sempre discursos de perspectiva frisa Foucault (2000c). Portanto, a partir da necessidade de demarcação de posição, a História Oral, como recurso metodológico, incrusta-se à forma de tratar o tema desse trabalho por ser instrumento privilegiado (como será discutido no capítulo de metodologia) para, a partir dos relatos orais dos depoentes, colocar esses “discursos verdadeiros”, que permeiam o fazer docente, em perspectiva”.

dispositivo da Educação como a seqüência desse capítulo tratará de analisar. Porém, como esclarece Foucault (1996), para que uma determinada relação de força possa não só se manter mas se acentuar, se estabilizar e ganhar espaço é necessário que haja manobra, movimentos de retorno que propiciam às estratégias que coordenam as relações de poder efeitos novos que possibilitem avanços sobre domínios que não eram dados nem conhecidos de antemão: uma re-utilização imediata de efeitos involuntários. Portanto, através de um levantamento histórico-crítico sobre a Educação no Brasil procurar-se-á, como propõe Foucault (2000c), ressaltar a multiplicidade de relações de dominação, suas diferenças, suas especificidades ou reversibilidade; ao mostrar como diferentes operadores de dominação se apoiam uns nos outros, se remetem uns aos outros. Em certos casos esses diferentes operadores são fortalecidos e convergem, noutros casos se negam ou tendem a anular-se.

Mas o que se poderia apreender ao se analisar como os professores durante suas carreiras se relacionam com o poder/saber? A proposta desse trabalho não é um coroamento teórico mas sim, suscitar no leitor e nos professores, muitas vezes presos aos limites de suas salas de aula, possibilidades quanto a um controle maior sobre as condições do trabalho docente. Possibilidade de reconhecer e analisar fatores que limitam sua atuação, mas, principalmente, oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos nessa possibilidade de controle. Ou seja, o objetivo desse trabalho ao propiciar um espaço para relatos de pessoas, cujas práticas profissionais são reconhecidas pelos pares como diferenciadas, é indicar a possibilidade de constituição de uma forma de fazer na qual intervêm saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra uma instância teórica unitária que pretenda filtrá-los, hierarquiza-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro. Uma vez que o proposto por Shapiro (1993), na citação que inicia esse capítulo, é irrealizável porque todos os indivíduos são intermediários do poder, talvez tais indivíduos possibilitem também precisar ou delinear, como propõe Foucault (2000c:19), “o que está em jogo nesse pôr em oposição, nesse pôr em luta, nesse pôr em insurreição os saberes contra a instituição e os efeitos de saber e de poder do discurso científico [verdadeiro]”.

Essa possibilidade de analogia surgiu diante da constatação feita por Zaragoza (1999), ao analisar as causas atuais do que denomina “mal estar docente”, da necessidade de redefinir, junto à sociedade, o papel dos professores diante das mudanças inegáveis que têm ocorrido no cenário no qual atuam, ou seja, as relações sociais atuais. No seu entender não existe sentido em manter em um ensino massificado os objetivos de um sistema projetado para um ensino de elite. Esta observação desperta atenção ao ser confrontada com a suspeita,

suscitada pela análise em Foucault (1988), da existência de dispositivos, nos mecanismos de repressão, que, ao serem apregoados, podem ser entendidos erroneamente como meio de controle econômico e de sujeição de classe; e, no entanto, visam à auto afirmação de uma classe e não à sujeição de outra⁴². A proposta é considerar a possibilidade de um outro olhar sobre a questão da Educação na sua vertente ensino-aprendizagem. Embora a análise de Zaragoza (1999) percorra outros caminhos, é possível que esta questão, inegavelmente uma das nuances da problemática enfrentada pelos professores no exercício da profissão, seja melhor entendida ao se utilizar a análise feita por Foucault (1988) em relação à história da sexualidade.

O dispositivo da sexualidade não foi, ao que parece, um princípio de limitação do prazer, de repressão, das classes subordinadas, alerta Foucault (1988). Ao estabelecer, em primeira instância, em si mesma, uma nova distribuição dos prazeres, dos discursos, a burguesia implantou um agenciamento político da vida, que se constituiu não através da submissão do outro, mas numa afirmação de si mesma. Este dispositivo parece ter sido uma forma da burguesia transpor os procedimentos utilizados pela nobreza (classe dominante anterior) para marcar e manter sua distinção de casta. Ao cuidar de sua descendência e da saúde do seu organismo, contrapôs a demarcação anterior na forma do *sangue*, isto é, da antigüidade das descendências. Uma das formas primordiais da consciência de classe, admite o autor, foi a afirmação do corpo. Daí é possível compreender porque a burguesia, preocupada com um organismo sã e uma sexualidade sadia, levou tanto tempo e opôs tantas resistências a reconhecer um corpo e um sexo nas outras classes – precisamente naquelas que explorava.

Assim, como o dispositivo de sexualidade pode ter sido um procedimento para garantir diferença e hegemonia à burguesia, o mesmo pode ter ocorrido em relação à Educação. Para que a saúde, o sexo e a reprodução do proletariado constituíssem problemas

⁴² Foucault (2000c) introduz uma nova perspectiva para o entendimento dos mecanismos do poder na qual a afirmação de uma classe não significa necessariamente a sujeição de outra em um processo que se reatualiza. No seu entender, os procedimentos do poder não se apoiam na dominação global que se pluraliza e repercute até os níveis mais baixos, e sim, nos mecanismos infinitesimais, os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática e que a partir de um certo momento se deslocam, se estendem, se modificam. Cita a burguesia como exemplo : “A burguesia não se interessa pelos loucos, mas pelo poder que incide sobre os loucos;[...] não se interessa pela sexualidade da criança, mas pelo sistema de poder que controla a sexualidade da criança.[...] não dá a menor importância aos delinquentes [...] [mas, o] conjunto dos mecanismos pelos quais o delincente é controlado, seguido, punido, reformado, resulta, para a burguesia, um interesse que funciona no interior do sistema econômico-político geral” (Ibid., p.39). A partir do século XIX, na Inglaterra, país em que o desenvolvimento industrial – e por conseguinte o desenvolvimento do proletariado –, foi o mais rápido e o mais importante, apareceu uma nova forma de medicina social a partir da *Lei dos Pobres*. O conjunto dessa legislação comportava, observa Foucault (1996), um controle médico do pobre: as classes ricas ou seus representantes no governo asseguravam a saúde das classes pobres e, portanto a sua própria proteção. Em torno de 1870 esta legislação médica foi completada com a organização de um serviço autoritário, não de cuidados médicos, mas de controle sanitário da população.

foram necessários conflitos (especialmente com relação ao espaço urbano, coabitação, epidemias, prostituição e doenças venéreas); foram necessárias urgências de natureza econômica (desenvolvimento da indústria pesada com a necessidade de mão de obra estável e competente; necessidade de controlar o fluxo da população e de obter regulações demográficas) aponta Foucault (1988). Auxilia o entendimento desta análise a denúncia de Apple (1989) quanto à ineficácia das análises centradas exclusivamente no conteúdo. Alerta o autor para a necessidade da análise da relação entre os conteúdos e as formas curriculares dominantes por constituírem base para o desenvolvimento do controle, mas também para a resistência e o conflito: é necessário entender a forma que o conteúdo assume – como organiza significados e ações, suas seqüências temporais e implicações interpessoais, sua integração com os processos que criam privilégios, e os legitimam, para determinados grupos. Da mesma forma que a sexualidade é originária e historicamente burguesa e que induz, em seus deslocamentos sucessivos e em suas transposições, efeitos de classe específicos, o mesmo entendimento talvez possa ser considerado na análise dos fatores relativos à profissão docente. As escolas são locais de trabalho dos professores, enfatiza Apple (1989), e a análise da forma assumida pelo currículo, além do conteúdo e dos silêncios que abriga,⁴³ torna visíveis o controle e a intervenção do Estado e interesses particulares de grupos, mas, ao mesmo tempo, evidencia as mudanças e crises estruturais. Verificam-se assim, os conflitos e vislumbra-se a possibilidade para resistência.

3.2.1 Levantamento histórico-crítico sobre a escola brasileira

Barbosa (1992) ao apresentar a trajetória do ensino da Matemática na escola brasileira, do Brasil-Colônia até o início da década de 1990, fez uma incursão pelo quadro institucional escolar brasileiro investigando as variações da legislação que o rege e o reflexo da mesma nas grades curriculares. Em Cunha (1981) (embora a análise da educação tenha sido desenvolvida com ênfase apenas segundo o viés de uma possível discriminação social), o levantamento da legislação é mais detalhado por ser focado apenas no período que abrange o

⁴³ Clarice Lispector, no meu entender, descreve de forma magnífica como a ação dos silêncios de um texto, de um programa, do que não faz parte de um conteúdo (APPLE, 1989, p.46) trabalha em favor de determinados interesses: “[...] escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a

Estado Novo (1937 –1945) até a década de 1970. A leitura destes levantamentos permite identificar a preocupação histórica com a formação, a educação, de membros das classes privilegiadas⁴⁴, na própria Legislação, nos próprios termos fixados pelo Estado, e não em textos cujos autores “possam ser contestados”. A possibilidade de leitura talvez seja a mesma aventada por Foucault (1988) em relação ao dispositivo da sexualidade: um possível racismo dinâmico, um racismo da expansão, a busca da garantia para si, por parte das classes dominantes, da força, da perenidade, da proliferação secular do corpo através da organização de dispositivos e, portanto, da condição de condutores das massas (entre outros dispositivos), através de uma preparação educacional privilegiada. O que se tem como fratura binária na sociedade não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma à outra, constata Foucault (2000c), mas o desdobramento de uma única e mesma raça, em uma super-raça e uma sub-raça em um processo de auto afirmação, de um grupo em relação ao outro, e não de sujeição.

Como já foi comentado, uma das primeiras preocupações da burguesia, no movimento pelo qual procurou afirmar sua diferença e sua hegemonia, foi a de assumir um corpo e uma sexualidade através da organização de um dispositivo da sexualidade. No entanto, a sexualidade entendida como um conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, não funciona homogeneamente, não produz sempre os mesmos efeitos. Segundo Foucault (1988) é preciso pensar em sexualidades de classe porque a generalização do dispositivo da sexualidade, a partir do seu foco hegemônico dotando todo o corpo social de um “corpo sexual”, não significou a universalidade da sexualidade. Assim como a burguesia, em dado momento, opôs à tradição dos nobres o seu próprio corpo e sua sexualidade como demarcação de classe, o mesmo ocorreu em relação ao proletariado. Face às urgências apresentadas pelo perigo das epidemias e pela necessidade de mão-de-obra saudável (decorrente do desenvolvimento da indústria pesada), a burguesia procurou definir novamente a especificidade da sua sexualidade em relação a dos outros. Mas esta demarcação, ao instaurar mecanismos de interdição, acabou por recobrir todo o dispositivo da sexualidade: válida, portanto, para toda sociedade e todo indivíduo. No entanto, esta interdição generalizada fez emergir um novo discurso, um jogo diferencial de interdição: a sexualidade

entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a” (LISPECTOR, 1973, p.25).

⁴⁴ Barbosa (1992) aponta a revolução de 1930 como responsável por importantes mudanças no cenário da Educação com a criação de novos órgãos administrativos como o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402 de 14.11.1930). O sistema educacional, observa, até então era de domínio de uma classe privilegiada através de um sistema de ensino formal, visando à formação de uma elite, simples preparatório para as escolas superiores.

reprimida – por escrúpulo, senso aguçado do pecado, ou hipocrisia - carregava consigo perigos em decorrência dos segredos e, portanto, era necessário desvelar sua verdade. Desta forma, a psicanálise, em sua emergência histórica, atende a um objetivo estratégico ao assumir a tarefa de eliminar, naqueles que estão em condições de recorrer a ela, os efeitos de recalque induzidos pela interdição. Um racismo (que não diz respeito, em primeira instância, ao problema das raças), uma forma de guerra entre duas raças no interior de uma sociedade, presente na relação entre o corpo social e o Estado, ao funcionar, assegura a integridade e a pureza da raça; uma relação de guerra permanente, sob formas aparentemente pacíficas. A defesa da sociedade, disparada por uma tecnologia voltada para o desempenho do corpo e encarando os problemas da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada é investir sobre a vida, de cima para baixo. Um racismo que a sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre seus próprios elementos, sobre seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social.

Porém, citando Foucault (2000c, p.100), o fundo do problema não é o racismo, o que se pretende “[...]mostrar é como se articula uma análise desse tipo, evidentemente, com base a um só tempo numa esperança, num imperativo e numa política de revolta ou de revolução”.

Um indicativo é o recorte feito por Cunha (1981, p. 237) na Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942:

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso difundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

É possível também relacionar as muitas variações ocorridas na legislação com a existência de movimentos externos ao sistema de ensino, necessidades estratégicas decorrentes de repercussões sociais, econômicas e políticas. Assim como ocorreu na história da sexualidade, a existência de conflitos e urgências econômicas determinaram estas variações. Em Barbosa (1992, p.76):

Os grandes movimentos de renovação e reconstrução foram propiciados pelas repercussões sociais, econômicas e políticas que se irradiaram por todos os continentes – inclusive no campo educacional, onde surgiram novas doutrinas - causadas pela Primeira Guerra Mundial, sendo que de 1915 a 1919, verifica-se o maior surto industrial na economia brasileira, motivado pela paralisação do comércio internacional.

Durante duzentos e cinquenta anos, a partir da descoberta, a educação no Brasil coube predominantemente aos jesuítas. Em 1750, em decorrência da subida do Marquês de Pombal ao poder, em Portugal, os jesuítas foram expulsos e o controle da educação escolar passou para o Estado português. Embora essa tenha sido efetivamente a primeira reforma educacional brasileira, o foco permaneceu nas classes privilegiadas pois foram criadas aulas régias de latim, grego e retórica. E assim permaneceu apesar do Manifesto Republicano de 1870 ter clamado por uma transformação política através da educação: foi somente no final do século XIX que a educação popular passou a ter alguma importância com a criação do primeiro grupo escolar. Foram as influências internas e externas decorrentes da Primeira Guerra Mundial, constata Barbosa (1992), a razão da existência de uma época de grandes debates no Parlamento e na Imprensa, marcada em 1922 pelo Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior e, em 1924, pela fundação da Associação Brasileira de Educação.

Assim como os processos externos, como as grandes Guerras, os processos internos como a Revolução de 1930⁴⁵, o Estado Novo⁴⁶, o fim do Estado Novo⁴⁷, determinaram mudanças na Legislação.

Com o surto industrial, à medida em que o trabalho fabril tornava-se mais complexo, surgiu a necessidade de trabalhadores alfabetizados e que dominassem as operações aritméticas mais elementares. Não por acaso, a universalização da educação escolar e a possibilidade de acesso à Escola, para a maioria da população, iniciou-se com a Constituição

⁴⁵ O final do século XIX até 1930 representou o período áureo do chamado “ciclo do café”. O café, sobretudo, consolidou a hegemonia política e econômica do centro-sul, transformando-o na região brasileira na qual o capitalismo foi pioneiro e mais acentuado. Apesar, da queda do preço internacional do café, decorrente do *crack* da Bolsa de Nova York (1929), o governo federal empenhou-se em uma política de valorização do produto até 1946 (GRANDE, 1998, p.1036). Este cenário de grandes transformações, observa Barbosa (1992), abalou o sistema educacional, até então, domínio das classes privilegiadas. Porém a Reforma instituída por Francisco Campos (primeiro ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública), embora tenha atingido a estrutura do ensino por ter sido a primeira a ser imposta a todo território nacional, continuou a privilegiar a educação para a elite. Tal evidência residia principalmente nos conteúdos dos programas relativos ao ensino secundário.

⁴⁶ Reformas parciais no ensino secundário, denominadas Leis Orgânicas do Ensino (o conjunto ficou conhecido por “Reforma Capanema”) foram decretadas no período de 1942 a 1946, aponta Barbosa (1992). A queda dos preços do principal produto de exportação – o café – e a II Guerra Mundial implicou o desenvolvimento de indústrias nacionais (Usina de Volta Redonda, Cia. Siderúrgica Nacional, Cia. Vale do Rio Doce são exemplos da indústria pesada instalada) alterando a hegemonia das oligarquias do Centro-Sul (GRANDE, 1998, p. 2235-2236). O então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, passou a defender a criação de escolas técnicas profissionalizantes destinadas a construir um “exército de trabalho”, observa Barbosa (1992). Foram executados, então, entre outros, os Decretos-Leis: SENAI (Decreto 4.048 de 22.01.42), Industrial (Decreto 4.073 de 30.01.42) e SENAC (Decreto 8.621 e 8.622 de 10.01.46).

⁴⁷ A Constituição de 1946 estabelecia que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, aponta Barbosa (1992). No entanto, o projeto subscrito pelo então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, em 1948, foi transformado em lei somente treze anos depois, a 20 de dezembro de 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob nº 4.024/61. A principal característica da LDBEN nº 4.024/61 era a descentralização, ou seja, cada Estado passaria a ser responsável por seu sistema educacional.

de 1946 que determinava que o ensino primário, de quatro anos de duração, era obrigatório a todos.

O Ensino Médio era, até então, na sua maioria, delegado às instituições de iniciativa privada, caracterizando seu caráter altamente seletivo. Montou-se, também a esta época, um tipo especial de escola secundária com o objetivo de qualificação para os quadros médios no trabalho industrial. No entanto, as escolas secundárias frequentadas por jovens da classe dominante e das camadas médias, constata Cunha (1981), continuavam com currículos centrados nos estudos literários, base para o ingresso nos cursos superiores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, confirmou a obrigatoriedade do ensino primário da Constituição de 1946, constata Cunha (1981), mas a restringiu ao especificar a obrigatoriedade a crianças com mais de sete anos de idade.

O Golpe Militar de 1964⁴⁸ determinou profundas mudanças no cenário da Educação nacional. A Constituição de 1969⁴⁹ delimitou a obrigatoriedade do ensino primário para a população de sete a quatorze anos, embora o ensino primário continuasse a ter quatro anos de duração. Posteriormente, a Lei n.º 5.692/71 estendeu o período de obrigatoriedade e gratuidade escolar, garantida pelo governo, para oito anos ao especificar a ligação entre idade e grau de ensino (ao esclarecer que o ensino primário corresponderia ao ensino de primeiro grau).

É possível observar, a partir do que foi exposto, como os acontecimentos da história (e os desdobramentos aos quais a Educação e o processo de ensino, estiveram e permanecem sujeitos), sempre estiveram relacionados a alguma circunstância: existe um porquê, houve necessidades estratégicas e não, necessariamente, interesses.

Da analogia feita entre a análise de Foucault (1988), da organização de um dispositivo da sexualidade pela burguesia, e os processos, aos quais a educação nacional foi submetida, instaura-se a desconfiança sobre a existência de um jogo diferencial de interdições, em ambas as situações, que induz a efeitos de classe específicos: a psicanálise como técnica utilizada para aliviar os efeitos da repressão sexual no dispositivo da sexualidade e o acesso limitado, no decorrer da história aos diferentes níveis de escolaridade, principalmente ao ensino superior (mais recentemente, aos programas de pós-graduação), na

⁴⁸ Após as manifestações de descontentamento de 1968, observa Cunha (1981), uma série de atos oficiais expressaram a nova política educacional. O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, é um exemplo importante da regulação instituída pelo Regime Militar. Este decreto atribuía às autoridades educacionais o poder de desligar e suspender (por três anos) estudantes envolvidos em atividades consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Funcionários e professores, caso fossem relacionados a tais atividades, eram impedidos de trabalhar no ensino superior brasileiro durante cinco anos.

Educação, como elemento diferenciado diante do acesso aparentemente facilitado, a todos, à escola. Este acesso à escola também não significou igualdade de condições na forma como o saber é aplicado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Foucault (2000a, p.17-18) ilustra bem estas constatações ao citar o velho princípio grego: “[*que*] a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções de desigualdades”. Na verdade, assim como o dispositivo da sexualidade a generalização significou a higienização das classes menos favorecidas visando ao controle das epidemias que atingiam os membros da classe burguesa, o mesmo pode ter ocorrido na Educação: a educação fundamental é um bom antídoto contra a barbárie, constata Kuenzer (1999).

Assim como a psicanálise foi utilizada para eliminar os efeitos da interdição para determinados grupos - de tal forma que a sexualidade burguesa continuou a ser definida em face da dos outros - na Educação sempre existiu a possibilidade de diferenciação: seja pelo acesso inicial restrito ao ensino médio (ou sucesso em razão da posterior diferenciação de currículos), seja pela contenção da demanda no ensino superior (graduação) que se alia, atualmente, ao papel desempenhado pelo ensino de pós-graduação.

Prosseguindo o estudo da Legislação, um importante documento, observa Cunha (1981), é o relatório do grupo de trabalho que foi formado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) em julho de 1968. Sua importância deriva das conseqüências, decorrentes das recomendações implícitas, para o ensino superior e, também para o ensino médio (principalmente pela sua profissionalização surgida como lei, mais tarde, em 1971).

O ensino de pós-graduação foi institucionalizado pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, a chamada Lei da Reforma Universitária. Os Objetivos a ele atribuídos eram os de formar professores para suprir o ensino superior (de graduação) em grande expansão; formar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e privadas e para a burocracia governamental; e, finalmente, de estimular estudos e pesquisas que servissem ao desenvolvimento do país. No entanto, observa Cunha (1981), é possível perceber, nos textos oficiais, proposições mais ou menos veladas a respeito de outro objetivo da pós-graduação: “manutenção da alta cultura que permanece privilégio de alguns”⁵⁰. Em contraposição à marca de raridade (mestre e doutor) concedida pelo ensino de pós-graduação, observa-se, na mesma reforma, a fragmentação do grau acadêmico de graduação através da criação das

⁴⁹ “ ‘O ensino oficial é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais’ ” (Constituição de 1969, artigo 176, § 3.º, n.º II, apud CUNHA, 1981, p.117).

⁵⁰ Recorte feito por Cunha (1981) da ‘Reforma Universitária: relatório do grupo de Trabalho’.

denominadas “licenciaturas curtas”. Estes cursos correspondiam a uma parcela da habilitação que o curso completo conferia e visavam a suprir a carência de profissionais no ensino de 1.º grau em decorrência da modificação introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5692/71). Projetos que visam a complementação (no Estado de São Paulo a “Pedagogia Cidadã” e o PEC-FOR) da formação acadêmica destes profissionais, como já foi comentado, têm sido motivos de profundas divergências no meio acadêmico.

Medidas com o objetivo de suprir as deficiências do ensino regular foram adotadas no decorrer da história de forma a atingir um grande número de pessoas através do uso de novas tecnologias. Exemplos históricos foram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁵¹, o Projeto Minerva e as televisões educativas⁵². Dispositivos que evidenciam maneiras de destinar ensinamentos distintos para grupos distintos.

Uma ampliação da análise quanto ao processo de trabalho do ensino, apontada por Apple (1989), busca clarificar a forma como as tradições, que dominam a área, reproduzem as condições de desigualdade mas ao mesmo tempo legitimam tanto as instituições que a recriam quanto as ações, de todos os atores (alunos, professores, funcionários), no seu interior. Esta é uma perspectiva, um novo caminho proposto por Foucault (1996) para as análises históricas. Não importa apenas estabelecer a constituição dos saberes privilegiando como aparecem e se transformam através das inter-relações discursivas e suas articulações com as instituições: é necessário saber *porquê*. A análise do *porquê* dos saberes quanto a sua existência e transformações, situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o como dispositivo político, os credenciam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. O foco exclusivo no problema da reprodução econômica, alerta Apple (1989), negligencia a cultura preservada, transmitida e rejeitada no interior das instituições. Não só os professores possuem poder, os próprios alunos e funcionários possuem um poder calcado em suas próprias formas culturais que por sua vez são relacionadas, modificadas de forma contínua, em um quadro complexo, não apenas pela introdução ou rejeição das dinâmicas de classe, mas também pelas dinâmicas de gênero e raça. Esta preocupação com fatores (“o porquê”) ligados aos acontecimentos aparece também nas análises de autores que buscam o correto entendimento da teoria de Marx. Iasi (2001) ao analisar um estudo concreto de Marx (cita o *18 Brumário*), enfatiza o peso muito mais decisivo atribuído à análise da ação e

⁵¹ Criado pela Lei n.º 5.370, de 15 de dezembro de 1967.

⁵² “[...] tendo em vista as dificuldades que o sistema educacional encontra para o atendimento das necessidades de todos aqueles que têm direito à educação através das metas educacionais, estabeleceu a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu Artigo 24, § 2.º, que o rádio e a televisão, o ensino por correspondência e os outros

consciência de classe do que propriamente às relações de propriedade. Não se trata de negar a base material (assim como o conteúdo, os saberes) como dimensão de análise, mas perceber que se limitando a esta determinação seria impossível desvendar a trama dos acontecimentos.

A introdução nas análises históricas, proposta por Foucault (1988, 1996, 2000b, 2000c, 2000e), da questão do poder como instrumento de análise na produção dos saberes, auxilia a compreender a inquietação introduzida por Apple (1989), seu descontentamento em conceber a escola unicamente como instrumento ideológico na reprodução da divisão do trabalho na sociedade. Não é o caso de negar inteiramente esta interpretação, observa, mas, sim, *questionar a forma como isto é obtido e se isso é tudo que as escolas fazem*. Entender estas questões (entre outras), neste nosso trabalho, não é criar uma teoria geral do poder (nem mesmo Foucault tinha essa pretensão), mas formular e realizar análises dinâmicas, transformáveis, sobre a profissão docente; que focalizem as contradições, os conflitos e as mediações e, especialmente, as possibilidades de resistências, tanto quanto sua reprodução. O ensino é um processo de trabalho, caracteriza Apple (1989), não só reprodutivo mas também produtivo de conhecimento técnico/administrativo. O conhecimento produzido é utilizado na economia (na iniciativa privada) e no Estado, sofre mediações, transformações e até mesmo partes são rejeitadas. Mas o fato é, analisa, que através de um conjunto complexo de interconexão, a lógica do capital, embutida no conhecimento técnico/administrativo, retorna a sua fonte – o aparato educacional – como uma forma de controle⁵³.

Esta perspectiva de Apple (1989) ilustra a crítica feita por Foucault (1996) à ênfase dada nas análises marxistas tradicionais. O poder não age apenas através da censura, da

meios de comunicação serão usados para alcançar um número maior de alunos” (Programa Nacional de Telecomunicações, Plano Nacional de Tecnologias Educacionais, apud CUNHA, 1981, p.255).

⁵³ Um possível exemplo é a tecnologia utilizada pela indústria dos computadores: a apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do processo de trabalho propiciou o modelo do toyotismo japonês que, apesar de adaptado em alguns de seus elementos, foi incorporado ao setor industrial ocidental. Esse modelo gerado a partir da possibilidade da informatização, observa Antunes (2001), propiciou as condições para a criação de pequenos grupos de trabalho flexíveis que assumem o próprio controle da qualidade de sua produção e onde cada um realiza diversas tarefas, constituindo uma equipe de trabalho na qual tomam decisões para a melhoria de sua própria produção. Essa racionalização do trabalho, a transferência das responsabilidades de elaboração e controle da qualidade da produção para a equipe de trabalho parece retornar ao ambiente escolar travestido de “profissionalismo responsável” como alerta Contreras (2002). Uma vez que um setor tradicionalmente comprometido dos professores são convencidos do valor de guias interpretáveis como os Parâmetros Curriculares (que parecem colocar nas mãos dos docentes a elaboração e portanto o controle da sua prática) as formas de controle são transformadas de diretas em participativas. Utilizando esse mesmo exemplo, a tecnologia não propiciou apenas as condições para a elaboração de modelos de gestão que após serem aplicados nas instituições privadas retornam às escolas: em decorrência da agilidade ao acesso da informação proporcionada por seu uso surgiu uma nova figura denominada sociedade da informação e do conhecimento. A confusão entre os termos informação e conhecimento e não considerar como tarefa primordialmente da escola a transformação da informação em conhecimento, alerta Pimenta (2002), tem possibilitado a naturalização da figura do *monitor* incorporada aos programas de formação continuada não presenciais ou semi-presenciais.

exclusão, do impedimento, do recalçamento; se assim procedesse seria muito frágil. O poder é forte porque produz efeitos positivos nas instâncias do desejo e do saber: “o poder, longe de impedir o saber, o produz” (Ibid., p.148). A visualização mais eloqüente desta afirmação está na análise de um elemento que se tornou indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, um poder sobre a vida, intitulado por Foucault (1988, p.130) de “bio-poder”: “[...] é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação”. Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se em duas formas principais, dois pólos de desenvolvimento interligados por um feixe de relações. Um dos pólos centrou-se no corpo como máquina, na sua disciplina, no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos e tudo isso foi assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas anátomo-políticas do corpo humano. O segundo pólo, constituído posteriormente, visou às regulações da população, centrou-se no corpo-espécie: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, a saúde pública, habitação e migração. A articulação desta tecnologia de duas faces, na forma de agentes concretos “[...] foi nada menos do que a entrada da vida na história – isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder – no campo das técnicas políticas” (Ibid., p.133). Nas grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder, o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível.

O efeito histórico desta tecnologia de poder é uma sociedade normatizadora, cujas instituições integram-se cada vez mais, tendo como justificativa o cuidado com a vida. A imprensa, escrita e falada, propicia condições para legitimar esta integração. Em Cafardo (2002a) foi divulgado o levantamento efetuado pela Secretaria de Estado da Educação (São Paulo) com o objetivo de avaliar o plano de segurança implantado nas escolas da rede pública. No entender do secretário Gabriel Chalita (apud CAFARDO, 2002a, p.C4), a efetiva diminuição nos índices de violência nas escolas tem relação com a capacitação dos profissionais docentes, que teve início em maio do ano de 2002⁵⁴: “A mudança ocorre rapidamente porque é uma mudança de postura”, conclui o secretário. No decorrer da reportagem é comentado que a Secretaria instalou em cerca de mil e quinhentas, das duas mil escolas do Estado, câmeras de vídeo com a finalidade de monitorar a atividade dos estudantes.

⁵⁴ CAFARDO, Renata. Aulas nas escolas estaduais terão novo enfoque. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 6 maio de 2002b.

Mas a conclusão, o fecho da reportagem, é a fala do secretário: “‘É com educação mais afetiva, mais próxima do aluno e com a participação da comunidade que a escola vai ficar ainda mais segura’ ” (Id., p.C4). Ou seja, o fato do poder encarregar-se da vida lhe dá acesso ao corpo: a segurança nas escolas visa à manutenção da vida e as instituições (escola, família, comunidade de bairro, polícia) são conclamadas a colaborar nesta tarefa. Mais que isto: são chamadas a legitimar a instalação das câmeras que possibilitam a disciplina do corpo. Foucault (1988, p.130) observa que “são mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros”. Portanto é compreensível que as instituições reconheçam e legitimem ações contra os que representam perigo de vida para outros colegas, professores e funcionários. A capacitação dos docentes que teve início em maio⁵⁵, que consistiu de palestras com pessoas não ligadas ao meio escolar (como o empresário Antonio Ermínio de Moraes, Viviane Senna entre outros)⁵⁶ possibilitaram a rápida “*mudança de postura*” e a rápida queda dos índices de violência (grifos nossos). O discurso oficial, ao fazer apologia ao atual preparo dos professores, não só atribui ao despreparo profissional anterior a responsabilidade pelos problemas de violência nas escolas como tende a obscurecer que o uso das câmeras monitoram, vigiam professores, alunos e funcionários. Versão moderna do Panóptico de Bentham, no qual os corpos são induzidos a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. O poder visível (mas inverificável) monitora, escamoteia as razões de quem opta pela violência física como única forma de ser notado e, principalmente, dá rosto a quem é responsável pela violência instalada na escola pública: o despreparo, sempre o despreparo dos professores.

A reportagem assinada por Avancini (2002) relata que as metas definidas na Cúpula do Milênio, realizada em 2000 pelas Nações Unidas, são as seguintes: reduzir pela metade a população que passa fome; garantir que todas as crianças completem a educação primária; eliminar disparidade entre homens e mulheres em todos os níveis de ensino; reduzir em dois terços a mortalidade de crianças com menos de cinco anos; diminuir pela metade a proporção de pessoas sem acesso à água potável. A justificativa para estas preocupações apresentada pelo então secretário-geral das Nações Unidas: “‘é necessário focar, mais do que nunca, na melhoria das condições de vida dos indivíduos, que garantem ao Estado ou país sua riqueza e sua força’” (Kofi Annan, apud AVANCINI, 2002, p. A11).

⁵⁵ CAFARDO, Renata. Violência nas escolas caiu 57,2 %, segundo pesquisa. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 de jul. de 2002a. Cidades, p. C4.

⁵⁶ Cafardo (2002b)

Nestas duas reportagens observam-se os dois pólos, as disciplinas do corpo e as regulações da população, responsáveis pela organização do poder sobre a vida. Não é inocente, portanto, a ênfase aos procedimentos que privilegiem a vida, “*aos aprendizados úteis à vida e ao trabalho*” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): a Escola deve ser para a vida. No entanto, é necessário perceber o real alcance deste poder sobre a vida (que inegavelmente induz à busca e à produção do saber) e não cair em armadilhas, históricas, ao acreditar que na Escola culminam os efeitos de poder ligado ao saber. A história da Legislação referente à educação nacional e as falas de quem está no exercício do poder evidenciam a preocupação do poder (em sua fração representada pelo Estado) com o saber na sua forma institucionalizada - a Escola - mas, alerta Silva (1995), também é necessário compreender as tecnologias existentes de manipulação do afeto e do desejo que propiciam a integração entre poder e saber. O exercício do poder, observa Foucault (1996), cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza; cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Para entender este movimento é preciso ter claro que a ligação do desejo com o poder não é constituída simplesmente por aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo, traduzido nas lutas ou sistemas de dominação, alerta Foucault (2000a, p.10). Envolve também o que é objeto do desejo, “[...] aquilo pelo que se luta, o poder do qual se quer apoderar”.

A forma sutil e difusa com que esta relação “saber e poder” é exercida e apregoadada pode ser avaliada por um recorde em reportagem sobre o papel do idoso na sociedade atual: “Embora se perceba um cenário melhorado da educação, a situação do idoso é preocupante e insatisfatória. Imagine um idoso que precisa usar um caixa eletrônico, um meio de transporte e não sabe ler ou escrever”, diz a pesquisadora Maria Dolores Kappel, especialista nos dados de educação” (LEA, 2000, p.A10). Esta relação está implícita nas atividades cotidianas mais prosaicas, não sendo necessário atingir a análise desenvolvida por Skovsmose (apud GARNICA, 1994) ao afirmar que uma sociedade tecnológica apresenta um problema quanto à democracia, desde que para entender e avaliar os atos e decisões dos responsáveis pelo governo é necessário um elevado grau de conhecimento tecnológico e matemático. E só a minoria, conclui-se, está em condições de alcançar esta competência tecnológica.

No sentido mais restrito da Educação, o ambiente escolar, a qualificação como conceito de empregabilidade não é um mero instrumento utilizado na camuflagem dos processos de exclusão: é também utilizada como linha de demarcação, elemento diferenciador no processo de criação de frações de classes e categorias. O ensino da Matemática,

particularmente, permite um bom entendimento desta questão quando o foco é o embate entre dois grupos identificados por “Matemáticos” e “Educadores Matemáticos”.

A Matemática, pensada como prática científica, através da sua linguagem, sua forma de comunicação, detém-se a grupos restritos, em formas específicas e cifradas de ação. No entanto, como foi comentado no capítulo anterior, a linguagem da pesquisa em Educação, tanto quanto a linguagem de pesquisa em Matemática, não é uma forma corriqueira de comunicação. Ou seja, é viável a desconfiança da existência de um mecanismo que produz o saber (pesquisa em Educação) com foco nos mecanismos de poder, mas, ao mesmo tempo, utilizam-se deste saber para criar demarcações no interior da categoria. É uma forma de luta pelo poder do qual se quer apoderar.

Estas formas díspares, heterogêneas, em constante transformação, assumidas pelo poder, levam Foucault (1996) a considerar toda teoria como provisória, contextualizada, acidental, dependente de um estado de pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicando suas inter-relações, desenvolvendo implicações – mas sempre revistos, reformulados, substituídos a partir de novas situações⁵⁷. São, conclui, análises fragmentárias e transformáveis. Um espaço intermediário, como idealiza Garnica (2001a), no qual ocorre uma espécie de contínuo tráfego de idéias, ora gerais, adequadas à especificidade, ora particulares, adequando-se às generalidades.

⁵⁷ Segundo Foucault (2000b), a grande reviravolta da episteme ocidental no começo do século XIX evidenciou a importância da disposição da História no espaço epistemológico para sua relação com as ciências humanas. A descoberta de uma historicidade própria à natureza (definiu-se mesmo, para cada grande tipo de ser vivo, formas de ajustamento ao meio que iam permitir, em seguida, definir seu perfil de evolução) mostrou a impossibilidade de uma grande narrativa comum às coisas e aos homens. No entanto, todo conhecimento se enraíza numa vida, numa sociedade, numa linguagem que tem uma história; portanto, a historicidade do homem que seria, por si mesma, sua própria história, é também a dispersão radical que funda todas as outras. A História passa, então, a determinar a área cultural – o episódio cronológico, a inserção geográfica – em que se reconhece cada ciência do homem, sua validade e, portanto, a negação de universalidade. Mesmo quando evitam toda referência à história, as ciências humanas não fazem mais do que pôr em relação um episódio cultural com outro (aquele a que elas se aplicam como ao objeto delas, e aquele em que se enraízam quanto a sua existência, seu modo de ser, seus métodos e seus conceitos); e é ao próprio homem que reportam o episódio cultural donde procedem. Assim, o homem jamais aparece na sua positividade sem que esta seja logo limitada pelo ilimitado da História (e que abriga totalidades parciais que se acham limitadas de fato, mas cujas fronteiras se pode, até certo ponto, alterar, mas que jamais se estenderão no espaço de uma análise definitiva e também jamais se elevarão até a totalidade absoluta).

3.3 DESVENDANDO AS METÁFORAS: UMA FORMA DE AVANÇAR NO PROFISSIONALISMO DOCENTE?

A formação e qualificação dos professores têm sido continuamente apontados como pré-requisitos para a implantação de mudanças nas escolas. Como já foi dito anteriormente, uma das inquietações que norteiam esta pesquisa é o histórico das reformas educacionais no Brasil que tendem a estar atreladas ao pressuposto que “reformatar a educação” é “reformatar o professor”. As reformas têm sido realizadas a partir de uma teoria educacional eleita por especialistas e adquiridas por algum nível do aparato do Estado com planejamento para publicações, cursos, reuniões, utilização de meios técnicos que visam a reconfigurar um quadro docente sempre visto como inadequado, sem competência técnica alguma e sem motivação⁵⁸. Estas reformas (foco nas ocorridas a partir da década de 1990) relativas ao trabalho docente com base nas políticas educacionais vigentes desde a aprovação da LDB (Leis de Diretrizes e Bases), em 1996⁵⁹, observa Kuenzer (1999), têm atribuído à Educação a tarefa de responder a novas demandas, ainda insuficientemente compreendidas, do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. Análises dos textos acadêmicos, dos oficiais e da legislação desta época marcada pela acumulação flexível, viabilizada pelas políticas atuais, demonstram um modelo de Educação que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, e que faz parte de um plano de governo bem articulado, em desenvolvimento a partir de 1994, para construção de um novo perfil de professor.

⁵⁸ Esta observação não está pautada apenas em textos sujeitos a críticas ou mesmo desqualificação. Inúmeras falas oficiais a avalizam. Exemplo recente é a entrevista concedida a Cafardo (2002b), do Jornal *O Estado de São Paulo*, pelo secretário estadual de Educação de São Paulo, Gabriel Chalita, na ocasião recém empossado, na qual anunciou um novo projeto do governo que inclui mudança no perfil do professor: “[...]o projeto inclui uma tentativa de revolucionar a maneira de ensinar do professor. ‘A escola tem de ser um celeiro de pessoas menos violentas’, diz o secretário estadual da Educação, Gabriel Chalita, há menos de um mês no cargo. ‘Não adianta só ensinar física e química, é preciso ensinar comportamento humano’. Para que as aulas mudem, os professores precisam mudar. Na primeira semana de junho, eles se sentarão na frente de televisores para ouvir pessoas como Viviane Senna, Antonio Ermínio de Moraes, frei Beto, Paulo Autran. [...]. ‘É importante colocar essas pessoas com olhares diferentes, não só pedagogos, para que o professor ache gostoso e se interesse pelo assunto’, diz o secretário”.

⁵⁹ Arroyo (1999) chama atenção para o fato de em outras áreas como saúde, direito, engenharia serem os próprios profissionais, suas corporações representativas guardiões de seu ofício, de sua qualidade e sua identidade. Este cuidado é evidenciado inclusive na capacidade das entidades representativas manterem-se atualizadas em relação aos interesses da categoria. No entanto, analisa Kuenzer (1999), os professores e suas organizações só vislumbraram o caráter geral da LDB (Leis de Diretrizes e Bases) aprovada em 1996 quando as reformas, por ela possibilitadas, já estavam ultimadas. No entanto, lamenta, agora se sabe, todas as concepções e propostas já estiveram claramente explicitadas no planejamento estratégico do MEC (Ministério da Educação e Cultura), dado a conhecer em 1995.

Historicamente o fracasso desses sucessivos planos são atribuídos “à resistência dos professores à mudança⁶⁰” o que tem justificado as sucessivas mudanças de teoria, mas não necessariamente os especialistas e burocratas. A responsabilidade é sistematicamente atribuída aos profissionais que fazem o dia a dia das escolas, das salas de aula, mas que jamais são chamados a opinar, a colocar sua experiência, seus conhecimentos e habilidades a serviço das mudanças pretendidas. Salvo pela participação pontual, mais que tudo, legitimadora, de uns poucos escolhidos, os milhões de trabalhadores da educação brasileira foram sistematicamente alijados da colaboração, implementação, acompanhamento e avaliação dessas reformas (PNE, 1998). É uma história de recorrentes “fracassos” decorrente do esquema básico no qual a preparação anterior à prática é tida como qualificação. Em momento algum, observa Arroyo (1999), é observado se inovações de conteúdo, método ou organização mudará o papel social da educação, da escola e o papel e a função social dos educadores. Ou, conclui, “mudanças de tarefas mudam o professor?”.

O que de fato decorre desta concepção de educação precedente é a ênfase ao *a-priori*⁶¹ incitando o docente a proceder da mesma forma, polarizando a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Ou seja, a exigência feita ao professor de uma permanente formação, que seja precedente à prática. Nega-se assim a prática como objeto de investigação, perversamente tira o professor e os estudantes do cerne do processo ensino-aprendizagem. No entanto, desde que Nietzsche definiu a própria verdade como metáfora percebeu-se que é possível assumir compromisso com determinados valores mas não pela certeza de seu significado. Portanto, a prioridade pleiteada nesse nosso trabalho para uma concepção de educação que busque compreender o exercício da docência não deve ser entendida como uma reivindicação panfletária do tipo “professor como pesquisador”. Não se trata de utilizar a expressão “professor como pesquisador” ou “professor-pesquisador” de tal forma a se constituir mais uma metáfora, mas sim, em uma perspectiva foucaultiana fazer o inverso: uma vez que no interior de um dispositivo (e estamos considerando como verdade

⁶⁰ Na continuidade da entrevista, mencionada na nota anterior, Cafardo (2002b) informa: “[...] Na segunda teleconferência, o assunto será o planejamento de aulas mais sedutoras. ‘Vamos incentivar o uso de sucata, de textos de jornais e a levar os alunos para o teatro ou mesmo para o pátio’, diz o secretário [Gabriel Chalita]. ‘Isso é a base educacional, mas o professor acaba dando aulas tradicionais.’ Para fortalecer essa idéia, Chalita também organizou uma outra capacitação - agora para os mil assistentes técnicos pedagógicos - no parque Hopi Hari. Este mês, eles passarão um dia entre montanhas-russas e rodas-gigantes para se familiarizarem com uma maneira de ensinar, sem deixar de lado a diversão [...]. ‘O nosso projeto vai motivar o professor. É no que as grandes empresas estão apostando atualmente, você precisa de um profissional que tenha gosto pelas coisas que faz’, garante o secretário”.

⁶¹ É dito que o método é *a-priori* quando o contexto, no qual é aplicado, é uma estrutura pré existente de crenças ou ideais. O método da preferência de Peirce é o experimental, no qual a busca pela solução das situações problemáticas é feita através de sucessivas observações, que em seguida são revistas e freqüentemente checadas por situações desafiadoras (Cunningham, apud GARNICA, 2000).

inicial e provisória a existência do “dispositivo da educação”) determinadas expressões têm estatuto e função de discursos verdadeiros, é necessário ficar atento às metáforas (ou aos discursos verdadeiros) – não para libertá-los de todo sistema de poder (o que seria ilusão à medida em que a própria verdade é poder), mas de desvincular o poder da verdade das formas da hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais eles funciona no momento. Assim como essa revisão bibliográfica parece indicar não ser possível nem necessária uma definição exata de “profissionalismo docente” para tratar sobre profissão docente o mesmo procedimento pode ser adotado quando outras metáforas, outras manobras do poder, são produzidas como elementos necessários para o funcionamento de um determinado dispositivo ou no interior de um discurso produzido por ele (nessa situação particular, o dispositivo da educação, o discurso do profissionalismo docente). Parece não ser possível nem desejável fazer oposição ao poder apresentando, desencavando elementos de saber. Foucault (1996) alerta quanto a isso: resistir ao poder no sentido de fazer-lhe oposição só o alimenta e faz que adquira novas formas. Esses discursos unitários em um dispositivo como o da sexualidade (ou, no caso, o da educação), muito dos quais inicialmente desqualificados, posteriormente podem ser anexados e retomados em seu próprio discurso e em seus próprios efeitos de saber e de poder. Talvez não seja necessária a noção de professor-pesquisador para a defesa da independência intelectual dos docentes (independência que é negada por programas que consideram os fins pretendidos como fixos e bem definidos e que desta forma relegam a prática docente a mera condição de ambiente de teste e aplicação de procedimentos e meios técnicos); talvez, o que seja necessário entender é como ocorre uma ação investigativa em Programas de Pós-graduação (entendidos como elementos diferenciadores em um dispositivo da educação), como são selecionados, encaminhados, os sujeitos ditos qualificados para ingressar na ordem do discurso, portanto, considerados independentes intelectualmente.

Trata-se de desautorizar o poder, fazer com que ele se esvazie ao se estar atento às novas metáforas. As diversas metáforas existentes no âmbito escolar têm sempre algo de valioso (por isso se mantêm) e muito de perverso ao utilizar-se dessas características positivas afim de diminuir resistências ao ocultar limitações as quais a prática pode vir a ser submetida e a forma pela qual estas dependências são assimiladas como naturais e neutras. A visão do professor como artista, por exemplo, expressa a qualidade da busca de realização de valores ao serem testados na prática. Entretanto é lacunar em relação à função que o artista deve desempenhar, enquanto tal, no contexto social no qual desenvolve sua arte. A imagem do indivíduo isolado, que busca o significado de sua expressão compromete no entender de

Contreras (2002) a própria concepção de pesquisa artística e, portanto, a concepção dos professores como pesquisadores.

O mesmo ocorre com procedimentos que buscam cooptar os professores através de formas burocráticas pelas quais se têm estabelecido a regulação do ensino, de suas metas e procedimentos através da legitimação dada por modos de racionalização que se apresentam com aval científico. Acarretam, uma visão tecnicista, utilitária e mercantil, que parece supor que o papel do educador muda em cada conjuntura e desta forma desqualifica o trabalho docente e o processo da sua formação, analisa Arroyo (1999). Na formação e qualificação dos profissionais da educação, conselhos, governos, equipes técnicas e até agências de financiamento prescrevem e modificam atribuições e incumbências por meio de leis e pareceres. Não é o que ocorre com profissionais de outras áreas como saúde, direito, engenharia nas quais os próprios profissionais e suas corporações representativas são guardiões de seu ofício, de sua qualidade e sua identidade. Outra consequência da centralidade dada à formação precedente, aponta Arroyo (1999) é proporcionar campo para preconceitos que existem no interior da categoria. A formação precedente e titulação determinam condições salariais, grau de prestígio e possibilidades na carreira docente. Porém, observa Contreras (2002) o trabalho docente não pode ser interpretado apenas pelas circunstâncias das quais o professor é vítima e muito menos com o mero encontro de uma boa definição para os diversos termos existentes no âmbito escolar: ao citar Gimeno (apud CONTRERAS, 2002, p.75) alerta: “o docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação que se difunde e concretiza uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa”. Com essa citação esse autor abre um leque muito grande de possibilidades para a pesquisa do fazer docente, mas principalmente reforça o caminho que tem sido esboçado até aqui: ouvir professores que ao extrapolar o fazer em sala de aula constroem sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender através dela suas convicções profissionais.

Outra faceta bastante importante a ser explorada na constituição do perfil profissional, como aponta Arroyo (1999) no parágrafo acima, que auxiliou na composição do perfil das pessoas a serem ouvidas nessa pesquisa é a percepção das diversas profissões quanto à necessidade da participação no debate público. É dessa forma que, assim como fazem os membros de outras profissões, os professores a partir de sua própria especificidade como docentes poderão articular o entendimento das circunstâncias particulares com a análise global do fenômeno educacional.

A sociedade entendida como algo múltiplo, plural e conflituoso vale-se de um aparelho especializado para a gestão política e organizacional, para articular a forma de decidir e executar as decisões, ou seja, a administração. Apesar das formas de gestão institucional da vida política serem formas burocráticas é importante perceber, alerta Contreras (2002), que a política não se reduz à administração, aos espaços de controle ou de liberdade permitidos. Esse é um importante aspecto para o qual Foucault (1996, p. 252) não só alerta mas coloca como possibilidade: “uma classe dominante não é uma abstração, mas também não é um dado prévio.[...] entre a estratégia que fixa, [...] e a classe dominante existe uma relação recíproca de produção.[...] não creio que se possa dizer que[...] [uma] classe [...] impôs à força, ao nível de sua ideologia ou de seu projeto econômico, esta estratégia [...] ”. Portanto, a responsabilidade e o compromisso profissional docente estão relacionados a necessidade dos professores encontrarem e defenderem formas por meio das quais suas posições educativas sejam publicamente expostas e debatidas acarretando assim maior maturidade, ou de forma mais crua, a perda da inocência. Pensar formas que impeçam ou dificultem a estratégia dominante de finalizar-se em relação a seus objetivos, passa pela compreensão de como acontece essa “relação recíproca de produção”, o que não é simples, pois essas relações são abstratas, são camufladas pela racionalidade e não abrigam a materialidade normalmente dada pela intencionalidade nas ações:

[...] um discurso que inverte os valores, os equilíbrios, as polaridades tradicionais da intelegibilidade [...] chama a explicação por baixo. Mas a parte de baixo, nessa explicação, não é forçosamente, nem por isso, a mais clara e a mais simples. A explicação por baixo é também uma explicação pelo mais confuso, pelo mais obscuro, pelo mais desordenado, o mais condenado ao acaso [...] confusão da violência, das paixões, dos ódios [...] obscuridade dos acasos, das contingências, de todas as circunstâncias miúdas [...] acima dessa trama [...] que se vai construir algo de frágil e de superficial, uma racionalidade crescente [...] que, a medida que se vai subindo e que ela vai se desenvolvendo, vai ser no fundo cada vez mais abstrata [...] (Id., p.63-65).

A lei n.º 9.394/96, cujo Título VI é dedicado aos “profissionais da educação”, e seus complementos sob a forma de emendas à Constituição, decretos presidenciais, medidas provisórias e portarias ministeriais, tem afetado a formação e o fazer dos profissionais da Educação. No entanto, a participação do debate público quanto à análise das leis relativas ao âmbito educacional, não deve ser entendida como uma força corporativa orientada apenas para defender interesses profissionais: é necessário também observar o risco que a regulamentação e o controle representam de naturalizarem formas predominantes que a

relação dos professores acaba adquirindo, tanto com seus estudantes quanto com as famílias. Um exemplo é o Parecer 15 do Conselho Nacional de Educação complementado pela Resolução 03/98, analisa Kuenzer (1999), que estabelece as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. O caráter propedêutico destas diretrizes visa a uma formação para articular ciência, cultura, cidadania e trabalho. Porém, observa, a Escola Pública tem como público alvo trabalhadores e seus filhos, precarizados economicamente; pesquisas recentes vêm reforçando estudos que já têm mostrado que a precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado. Esse dado traz mais um desafio ao professor: ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. Soma-se a este desafio o de propiciar conhecimentos e atividades que permitam a estes jovens das camadas populares, de alguma forma, integrar-se ao sistema produtivo, como condição de sobrevivência. Fazê-lo, conclui Kuenzer (1999), nas condições da escola média, com professores com perfil acadêmico atual, certamente será um grande desafio.

Outros exemplos podem ser citados a partir da análise do Título VI (dos Profissionais da Educação) da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e seus desdobramentos. O artigo 62 desta Lei tem sido responsável por inúmeras discussões e diferentes entendimentos.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Este artigo privilegia a formação em nível superior, mas cria a figura institucional não-universitária do Instituto Superior de Educação – ISE (regulamentado pela resolução CNE/CP n.º 1/99). No entanto, esses Institutos têm sido entendidos como um rompimento entre o ensino, a pesquisa e a extensão o que remete à questão: sob que tipo de relação se estabelecem, então, os compromissos entre os professores e a comunidade social? Essa instituição não desenvolverá pesquisa, mas tão-somente ensino, alerta Pimenta (2002), comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado. Outra questão exaustivamente discutida, relacionada a este Artigo 62, é a formação de professores por meio de alternativas como a Universidade Virtual (UniRede, por exemplo); os

programas de cursos modulares, semi- presenciais ou à distância, que se utilizam prioritariamente de mídias interativas (PEC – Formação Universitária e “Pedagogia Cidadã” no Estado de São Paulo)⁶². Nesse contexto, que admite a figura do *monitor* como substituto do profissional preparado de forma científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humana, o que parece importar é a expansão quantitativa da escolaridade analisa, Pimenta (2002) e outros autores.

Esta lógica, sentencia Arroyo (1999), que envolve o sempre inconcluso propósito de definir o perfil do profissional da Educação e capacitá-lo às incumbências que lhe são atribuídas por lei, é uma lógica dedutiva: a história das reformas evidencia essa correspondência quase mecânica entre a lógica estruturante dos sistemas escolares, a concepção de prática de educação, o perfil do professor e as ênfases em sua formação. Por esta razão é importante compreender, alerta Silva (1995), que um discurso quando se torna hegemônico não insere apenas novas questões, conceitos e categorias; sobretudo desloca e reprime outras categorias. O discurso da “qualidade total”⁶³, observa, é um exemplo; quando

⁶² Estas questões foram apontadas como prioritárias no Eixo 4 (“Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação”), do 4.º Congresso Nacional de Educação (2002), Caderno de subsídios; e, como foi visto anteriormente, também em Ghiraldelli (2002e).

⁶³ Embora a linha deste estudo seja a ênfase às condições diferenciadas existentes nas trajetórias da Educação Nacional e não nos mecanismos de produção, é interessante conhecer a perspectiva adotada no conceito de “qualidade total” no *valor de uso* das mercadorias. Nestas condições transformadas, com as quais a Educação tem se deparado, existe uma forma nova e muito mais sutil, alerta Silva (1995), de engajamento dos sujeitos e das consciências: é necessário perceber, captar, penetrar para ser possível contestar. Segundo a ótica de Antunes (2001), um sistema de mediações de *primeira ordem* teve por finalidade a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal. Porém, um sistema de mediações de *segunda ordem* sobredeterminou estas mediações básicas através da subordinação estrutural do trabalho ao capital. Os seres humanos tornaram-se mediados e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido. As necessidades humanas foram subordinadas à reprodução do *valor de troca* e como consequência separou-se o *valor de uso* e *valor de troca*, subordinando o primeiro ao segundo. O sistema produtivo e seu respectivo processo de trabalho, ao longo de praticamente todo o século XX (principalmente a partir da segunda década) baseava-se na produção em massa das mercadorias. Esta forma de reposição, do processo de valorização do capital, introduziu uma lógica destrutiva, uma “*tendência decrescente de valor de uso das mercadorias*” (Mészáros, apud ANTUNES, 2001) ao reduzir o tempo de vida útil dos produtos visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e, deste modo, ampliar a velocidade da produção de valores de troca. No entanto, a partir da crise que o capital experimentou no seu processo de crescimento na década de 1970, onde se destacava a tendência decrescente das taxas de lucro, a sociedade contemporânea vem presenciando profundas transformações no mundo do trabalho. Embora o entendimento desta crise seja de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, econômicas, sociais, políticas e ideológicas, o salto tecnológico que então se iniciava, constituiu-se em fator de grande importância nestas modificações. O desenvolvimento da tecnologia eletrônica possibilitou remodelar os sistemas de administração de empresa implantando técnicas de gestão, entre elas a “qualidade total”. Porém, como o capital tem uma tendência expansionista intrínseca ao seu processo produtivo, a “qualidade total” tornou-se compatível com a lógica da produção destrutiva, ao configurar “na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado[...] Quanto mais “qualidade” as mercadorias aparentarem (e aqui a aparência faz a diferença), menor tempo de duração elas efetivamente devem ter” (Ibid, p.50-51). Apesar deste processo ^{ter} como meta a ^{produção de} mercadorias e no Brasil, expresso de diferentes formas pelas empresas nos seus mais diversos segmentos, denominados “Círculos de Controle de Qualidade”, ^{em} introduziu esta lógica no cotidiano das pessoas, mas ocultando a subversão da qualidade e fazendo aflorar o sentido falacioso da “qualificação”.

questões como o binômio igualdade/desigualdade se traduzem em qualidade/falta de qualidade, ou seja, em questões técnicas, é possível conceber a existência de um discurso que tende a obscurecer o fato que a falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade dos outros. Os métodos e os currículos da escola pública precisam ser discutidos no contexto da sua ação; por esta razão a questão da qualidade e mecanismos para obtê-la não pode ser formulada fora desse contexto. A conclusão de Silva (1995) corrobora a análise feita anteriormente quanto aos mecanismos relacionados a um jogo diferencial de interdições:

A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso, a gerência de qualidade total na escola privada é redundante – ela já existe; na escola pública é inócua [...] (Ibid, p.20).

4 À PROCURA DE FUNDANTES

4.1 ABERTURA

A escolha a ser assumida em uma pesquisa, entre as diversas perspectivas teórico-metodológicas, deve ser pautada nos significados, justificativas ao ato de pesquisar. Para Lüdke & André (1986) o objetivo da pesquisa é promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. É uma ocasião privilegiada de elaborar um conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções para problemas propostos. É uma curiosidade, uma inquietação. No entanto, Bogdan & Biklen (1994) são mais cautelosos quanto à possibilidade de pretensão de um absolutismo ao apontarem que em uma pesquisa, na vertente *qualitativa*, o objetivo não é responder a questões prévias ou de testar hipóteses, embora admitam a possibilidade de questões específicas serem selecionadas no decorrer do trajeto.

A procura por um problema que fixe e encerre o significado do ato de pesquisar não pode imobilizar o pesquisador: segundo Moura (2002), a consciência da necessidade de se investigar um determinado problema fará o investigador assumir como seu esse problema. É o cotidiano que faz aflorarem as perplexidades que levam às perguntas sobre o mundo, mas é necessária certa cautela, observa Garnica (2001a, 2001b): os pontos de partida para conhecer o mundo e sobre ele tecer afirmações e projeções, afirma, são fundadas na experiência, nas vivências e no bom senso do pesquisador. É a vivência que se tem do e no mundo, conclui, que possibilita diagnóstico e prognóstico.

Essa capacidade de diagnóstico e prognóstico parece ser mais do que desejável ao pesquisador no entender de Moura (2002), pois acredita que para construir uma lógica de pesquisa e uma forma de expor os resultados é preciso conhecer tanto a natureza do problema investigado quanto o nível de conhecimento disponível para solucioná-lo. Ressalta, no entanto, que a teoria não é a justificativa do porquê se está resolvendo um problema e, sim, “um elemento essencial para iluminar o fenômeno que está sendo investigado” (Ibid, 2002, p.44). Até mesmo em inferências abduativas, nas quais o ato de pesquisar inicia-se pautado em fatos sem qualquer teoria prévia como fundante, está sempre presente a necessidade de uma teoria para explicar fenômenos considerados como surpreendentes, conclui Garnica (2001a).

A construção do ato de pesquisa é obtido através de aproximações sucessivas de uma possível resposta, embora sempre provisória. Outro aspecto importante é a consciência da não neutralidade por parte do pesquisador: em uma vertente qualitativa, o pesquisador coloca-se com suas ansiedades e questões e é, ele próprio, elemento fundamental para assegurar o rigor de seu trajeto metodológico, que por sua vez, não é dado pelo método de análise escolhido de forma apriorística, mas constitui-se na ação de pesquisar (GARNICA, 2001a, 2001b). Como tanto o ato de pesquisar quanto o objeto de pesquisa não são neutros, o ofício de pesquisa é um ato político: “Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber, a partir das condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 1999, p.27).

Portanto, segundo Souza (2002, p.23): “[...] não há o olhar ingênuo, e, sim, o estratégico”. Foucault (2000c) considera central na sua linha metodológica analisar o poder a partir das técnicas e táticas de dominação. E todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber: a disciplina que controla o conhecimento através da “pirâmide de olhares” também produz o conhecimento. O olhar estratégico do pesquisador suscita a questão: - que tipo de conhecimento? Portanto, utilizando Souza (2002, p.23), “[...] o tecido que constitui este momento é de luta e de conhecimento” e a partir do que foi citado de Foucault (1988), no segundo capítulo deste trabalho de pesquisa⁶⁴, é pertinente a elaboração a seguir:

[...] a [questão] diretriz de pesquisa que atravessa essa investigação deve ser esquematizada, tal como o dispositivo estratégico foucaultiano, de forma a interrogar quais efeitos recíprocos de poder e saber proporciona (produtividade tática) e qual a natureza dos confrontos conjunturais produzidos que justificam a utilização desse dispositivo (*integração estratégica*). (Ibid., 2002, p.22).

Assim, no nível tático será investigada a forma como o saber-poder do professor é exercitado em qualquer espaço que seja; ou na escola, em seu cotidiano escolar, em suas salas de aula, com seus pares e demais pessoas com quem convive; tanto fora quanto dentro da escola em manifestações políticas, em movimentos sindicais, em momentos de pesquisa, no envolvimento com instâncias burocráticas etc.. Perspectiva tática: o envolvimento efetivo do professor em diversas instâncias da vida cotidiana possibilita ou não desvelar metáforas, esses

⁶⁴ Citação feita à página 51 deste trabalho de pesquisa.

discursos verdadeiros, que têm se constituído em instrumentos técnicos dos quais fazem uso as relações de dominação no âmbito escolar?

No nível estratégico o foco será a “[...] estrutura piramidal do poder instituído na pedagogia hegemônica em nossa sociedade” (SOUZA, 2002, p.22). Perspectiva da integração estratégica: provocar o debate em relação aos efeitos dos discursos verdadeiros que permeiam o ambiente escolar possibilita aos professores serem capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhe a oportunidade de ver a si próprios como agentes potencialmente ativos e comprometidos com a defesa de suas convicções profissionais?

4.2 CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A evolução dos estudos em educação tem nos levado a perceber que é a partir das indagações do sujeito da pesquisa, de seus conhecimentos sobre o assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se é construído o conhecimento sobre o fato pesquisado. Bogdan & Biklen (1994) listam cinco características para a pesquisa qualitativa:

a) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador seu principal instrumento.

Para alguns autores a pesquisa focada em fenômenos educacionais requer dos pesquisadores a interação com o ambiente escolar: conhecer a escola, conviver com estudantes, professores e administradores de modo a ter conhecimento das condições existentes e ter, desta forma, condições de analisar a propriedade e conveniência de idéias aventadas. No entanto, para Garnica (2001b) a necessidade de ser o ambiente natural fonte direta de dados, é antes alerta que regra; não é possível conceber uma pesquisa como ação intencionalmente desenvolvida visando à compreensão da vida humana, “desprendendo-se” artificialmente do contexto.

b) Os dados coletados são essencialmente descritivos.

Embora Bogdan & Biklen (1994) afirmem que os dados recolhidos em uma pesquisa qualitativa são em forma de palavras ou imagens e não de números, essa é uma afirmação reducionista na visão de vários autores. Essa característica, freqüentemente apontada na

literatura, pode induzir à compreensão, segundo Alves (1991), de que os dados referentes a uma pesquisa qualitativa não possam ter características quantitativas. Serem os dados predominantemente descritivos e expressos através de palavras é uma questão de ênfase e não de exclusividade, alerta a autora. Da mesma forma é a compreensão de Garnica (2001a) ao alertar para o fato que a linguagem engloba as mais diversas formas de manifestação, passando pelo escrito, pelo oral, pelo gestual e pelo pictórico. E é nesse mesmo campo introduzido por Garnica (2001 a), o da linguagem, que Martins (1994) introduz o fato das Ciências Humanas, em investigações de caráter qualitativo, utilizarem as descrições. No entanto, alerta, não se está colocando a linguagem como objeto das Ciências Humanas mas, sim, como ponto de partida na investigação das Ciências Humanas.

Vygotsky, Bakhtin e Benjamin (apud JOBIM E SOUZA, 1994) são autores que apresentaram um profundo interesse em desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem sobre a vida do homem e sobre a evolução da sociedade. Esta tendência marcante em suas obras os distinguem das abordagens que, ao estabelecerem uma ruptura da linguagem com o mundo e com a vida, reduzem-na a um simples veículo de comunicação entre os homens. Dos três autores, é Bakhtin quem freqüentemente tem sido citado em estudos relacionados às Ciências Humanas por ter construído uma concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às grandes correntes da lingüística contemporânea, ao considerar que estas teorias não trabalhavam a língua como fenômeno social.

A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin, constata Jobim e Souza (1994), é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Toda enunciação é um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto e não pode ser reduzida às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real. As relações dialógicas são relações de sentido, tanto entre os enunciados de um diálogo real e específico quanto no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos. A palavra não pertence ao falante unicamente e, sim, a todas as vozes que o antecederam. Cada pessoa encontra o mundo articulado, elucidado e avaliado de muitos modos diferentes. Desta forma o ouvinte também está presente com suas elaborações e a linguagem torna-se um projeto sempre caminhando e sempre inacabado.

Martins (1994, p.51) amplia essa percepção ao focalizar o que surge do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado e, desta forma, aponta a importância e as dificuldades relativas ao “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida:

Só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa.

Para Martins (1994), descrições não são passíveis de valoração, não são certas ou erradas, verdadeiras ou falsas, alerta o autor, porque a descrição só tem sentido – enquanto descrição – se provém de alguém que fala sobre algo que é desconhecido do ouvinte.

Ghiraldelli (2001), em ampla análise abordando essa questão avaliza o alerta feito por Garnica (2001b): a amplitude, justiça, precisão e equilíbrio de uma descrição só podem ser avaliados no contexto sócio-político e teórico no qual a pesquisa está sendo realizada.

c) O interesse preponderante é com o processo e não com o produto.

O alerta que me parece mais importante nesse item é o feito pelos autores Bogdan & Biklen (1994) quanto à impropriedade da utilização de pré e pós-testes em pesquisas qualitativas. Essa característica da pesquisa quantitativa parece bastante arraigada tanto em pesquisadores iniciantes quanto em docentes que iniciam vãos em ambientes qualitativos; tanto que é possível encontrar esse equívoco em muitos trabalhos na área de educação, quanto chama atenção a sua ocorrência em projetos de pesquisa apresentados, por exemplo, em reuniões do programa de pós-graduação do qual faço parte.

O entendimento de que a preocupação com o processo deva ser prioritário e também aquele sobre o comportamento indutivo na análise aparecem entrelaçados em Alves (1991) quando essa autora defende uma abordagem na qual o observador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse surjam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados. Garnica (2001b, p.42) sintetiza: “[...] é uma investigação que interage e, interagindo, altera-se”

.

d) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Não existe na pesquisa qualitativa, no entender dos autores Bogdan & Biklen (1994), preocupação com a obtenção de dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; as abstrações vão sendo construídas à medida em que os dados particulares vão sendo obtidos e ordenados. Porém, no interior desse processo indutivo, do conhecimento cotidiano dos objetos e de suas relações nesse “espaço” que propicia o início

pela particularidade na busca do contexto mais geral, podem ocorrer falsas inferências. Por outro lado, o raciocínio dedutivo funciona como instrumento privilegiado do sujeito universal e suas relações de poder, como nos alerta Foucault (2000c), ao utilizar-se dos enunciados globais como possibilidade para explicar as particularidades. Desta forma, Garnica (2001a) aumenta a percepção na pesquisa qualitativa, em particular a que trata da Educação Matemática, quando introduz, baseado na teoria de Peirce, a possibilidade de existir um espaço intermediário entre a análise indutiva e a dedutiva. A existência desse espaço indefinível, intuitivo, que Peirce denomina de “abdução” permite, na opinião de Garnica (2001a), uma espécie de contínuo trafegar de idéias. Por ser uma região intuitiva, talvez seja o espaço no qual se vislumbra a necessária manobra de inversão de sentido, apontada por Foucault (2000c), face a uma análise com respostas demasiadamente evidentes ou próprias. Para o autor, as deduções a partir do fenômeno geral da dominação da classe dominante são simultaneamente verdadeiras e falsas. Daí, torna-se sempre necessário cogitar a possibilidade das respostas relativas a uma determinada análise estarem sendo induzidas por mecanismos externos a ela.

e) O “significado” é de importância vital na abordagem qualitativa.

O principal interesse dos investigadores que fazem uso da abordagem qualitativa, no entender Bogdan & Biklen (1994), é apreender as perspectivas dos participantes, ou melhor, como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Nesse ponto, é necessária uma interrupção para a introdução de uma perspectiva particular desse trabalho em relação a esse item. E, ao introduzi-la, mais do que encaminhar a justificativa do tipo de abordagem e, conseqüentemente, o método adotado, estar-se-á justificando o tipo de contextualização.

O desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, como já foi dito anteriormente, face a dificuldade inicial de como abordar o tema “profissionalismo docente” ocorreu exatamente como tem sido caracterizada, pelos diversos autores citados, a pesquisa qualitativa. Porém, uma particularidade da História Oral como método, assumida nesse trabalho, foi resultado dos estudos desenvolvidos no I Seminário de História Oral e Educação Matemática⁶⁵. Nesse Seminário, a História Oral foi exaustivamente analisada enquanto metodologia. No decorrer dessas análises, o professor Antonio Carlos Carrera de Souza observou que a utilização dessa

⁶⁵ Ocorrido na Unesp de Bauru nos dias 26 e 27 de agosto de 2002.

metodologia seria válida apenas se o processo de pesquisa resultasse em um documento. Após essa observação ter sido amplamente debatida, os presentes aceitaram a intervenção do professor Antonio Vicente Garnica como síntese: o trabalho de pesquisa desenvolvido segundo uma perspectiva qualitativa, ao adotar como método a História Oral, deverá resultar em um documento, sendo esse documento considerado uma “enunciação em perspectiva”.

Com esta síntese surge um importante elo com as precauções de método apontadas por Foucault (1999). Para fazer uma história da verdade, observa o autor, é necessário utilizar eventualmente o modelo nietzscheano: não como uma teoria geral do conhecimento, mas como um modelo que permite abordar o problema da formação de um certo número de domínios de saber a partir das relações de força e de relações políticas na sociedade. O conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o indivíduo se encontra situado; portanto, é parcial, oblíquo, perspectivo e sempre singular. Há sempre algo de singular porque só há conhecimento na medida em que, entre o indivíduo e aquilo que ele conhece, se estabelece, se trama algo como uma luta singular, um duelo. Ficou assim delineado, de forma mais clara, o método a ser utilizado nesse nosso trabalho: qual seria o tratamento a ser dado aos relatos orais dos nossos sujeitos da pesquisa. Pensamos em recorrer à História Oral como recurso metodológico e, portanto conceber como documento depoimentos coletados dos professores que nossa opção nos levaram a entrevistar: pessoas, publicamente reconhecidas, como vidas profissionais talhadas em múltiplas batalhas.

No entanto, é importante frisar: não serão feitas análises de cada um dos depoentes como sujeitos, mas sim, das condições que possibilitam a cada um destes depoentes cumprir a função de sujeito: “[...] precisar em que domínio o sujeito é sujeito, e de quê [...] [afinal] não existe sujeito absoluto” (Id., 2000d, 83-85). Razão pela qual Foucault (1999) encontra em Nietzsche a idéia aparentemente contraditória de que o conhecimento é, ao mesmo tempo, o que há de mais generalizante e de mais particular.

O século XX foi palco tanto da crítica da noção do fato histórico (que por ser construção do historiador não é um fato pronto e acabado), como da noção de documento (como expressão do poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro). A partir destas críticas, os historiadores, aponta Le Goff (1996), têm se preocupado cada vez mais com as relações entre história e memória, com a existência de sentido na história, com a substituição do conceito de origem pela noção de gênese, pela substituição da idéia de história do homem por história dos homens em sociedade. A história-relato, a história-testemunho, remonta a um passado remoto, ressalta o autor, e jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica. Na atualidade, aparece a tendência de substituir o relato

pela explicação, mas, ao mesmo tempo acontece o renascimento da história-testemunho através do retorno do evento. O evento (antes desprestigiado pelo conceito de longa-duração), aponta Garnica (2002/3, no prelo)⁶⁶, retorna como elemento constituidor das experiências humanas e não mais como dimensão privilegiada, auto-suficiente e linearmente apreendida para dar conta dos mundos dos homens.

No rastro destas mudanças a história mudou sua posição acerca do documento: ampliou-se a concepção sobre os documentos, os quais a história tradicional reduzia aos textos e aos produtos da arqueologia (muitas vezes separada da história). Hoje, os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto, ao se conceber *arquivos orais* e ao se coletar *etnotextos*, conclui Le Goff (1996). Foucault (1972, p.14-15) sintetiza a noção atual de documento ao destacar as mudanças assumidas pela História:

Ela se dá por tarefa primeira, nem tanto interpretá-lo, nem mesmo determinar se ele diz a verdade e qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, delimita elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais para a história essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e do qual apenas permanece o rastro: ela procura definir, no próprio tecido documental das unidades, conjuntos, séries, relações.

Alguns pesquisadores em Educação Matemática, todos interessados nos apostos teóricos e técnicos vindos de História Oral, formaram um grupo de Estudos (História Oral e Educação Matemática) que tem se reunido à medida do possível e encaminhado questionamentos e orientado pesquisas coletivamente. Assim, o pesquisador ao assumir a perspectiva do grupo como sendo sua *verdade provisória* chama a todos os seus integrantes para o palco da pesquisa ao aliciá-los através da curiosidade própria ao pesquisador e naturalmente presente em um grupo de pesquisa. Portanto o “apagar das luzes” como foco que destaca o pesquisador é a sua esperança e vitória: a possibilidade do trabalho de pesquisa individual retornar ao coletivo, incorporado à história do grupo, é a ampliação do campo de pesquisa e da possibilidade de “[...] hierarquizar o contexto, ver quais contextos [deseja-se] criar, inventar, além do contexto que está prene no texto [inicial]”⁶⁷. Apaga-se a figura do autor e inscreve-se o discurso do grupo que, por ser uma coletividade sempre renovável,

⁶⁶ “História Oral e Educação Matemática: do Inventário à regulação”, de autoria de Antonio Vicente Marafioti Garnica a ser publicado pela revista *Zetetiké*, CEMPEM/FE/UNICAMP, 2002/3.

⁶⁷ GUIRALDELLI JR, Paulo. Re: Artigo [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marisarb@terra.com.br> em 12 de Julho de 2002b. Citada com autorização do autor.

estabelece uma possibilidade infinita de discursos, de possibilidades. Essa perspectiva é um dos propósitos desse trabalho de pesquisa: abrir espaços nos quais sujeitos, “cuja vida é uma autoria de si mesmo”⁶⁸, possam se ver como primeira coordenada em uma seqüência discursiva. Nesse trabalho, quatro depoentes, cujo olhar para as questões sociais e da educação é publicamente reconhecido como diferenciado, são apresentados como possibilidade para a produção de discursos que - pretende-se – possam gerar outros.

Essa expectativa é uma analogia à parte da comunicação efetuada por Foucault (2000d) à *Société Française de Philosophie* apresentando o tema “O que é um autor”, através de uma análise pautada na relação autor-texto. Uma das perspectivas⁶⁹ apresentadas discorre sobre autores que ao produzirem não só seus livros, sua própria obra, mas a possibilidade e as regras de formação de outros textos (e portanto a formação indefinida de discursos) foram apelidados de “instauradores de discursividade”. Porém, é importante observar que a instauração da discursividade difere da fundação de qualquer cientificidade porque é heterogênea em relação às suas transformações ulteriores. Autores como Marx e Freud não só tornaram possível um certo número de analogias, como também tornaram possível um certo número de diferenciações. Eles possibilitaram produções diferentes das suas e que no entanto pertencem ao que fundaram. Neste caso, a validade teórica de uma proposição é dada em função destes instauradores enquanto até mesmo a obra de outros autores está sujeita ao que a estrutura e normatiza. Galileu e Newton são exemplos: é em relação à Física ou à Cosmologia que se pode afirmar a validade de uma proposição avançada por eles. “[...] [A] obra dos instauradores não se situa em relação à ciência e no espaço que ela desenha; mas é a ciência ou a discursividade que se relaciona com a obra deles e a toma como uma primeira coordenada”, conclui Foucault (2000d).

Ou seja, a expectativa (a partir do critério adotado para escolha dos depoentes), está fundada no modelo proposto por Foucault (1999) que propõe abordar o problema da formação de um certo número de domínios de saber a partir das relações de força e de relações políticas

⁶⁸ No prefácio de Foucault (2000d), Miranda & Cascais (2000) tecem comentários sobre os textos constituintes da obra. Em relação ao texto “A escrita de si” observam que Foucault se empenha em propor uma ética intelectual e do desprendimento de si próprio como forma de auto-reconstrução incessante, uma arte de viver, uma estética de existência; deste modo, “[...] sugere uma vida de autoria de si mesmo que é, ao mesmo tempo, uma forma de resistência às tecnologias modernas de produção da subjetividade do indivíduo e uma arte da conduta centrada na coincidência daquilo que o indivíduo faz com aquilo que diz: procura não só o verdadeiro (na tradição metafísica), mas do ser verdadeiro enquanto sujeito de um saber e de um poder sobre si mesmo. O autor de si próprio é o homem autêntico, aquele que faz da sua vida uma obra que exige permanente cumprimento”. (MIRANDA & CASCAIS, 2000, p.25).

⁶⁹ Foucault (2000d) discorre sobre traços característicos da função autor pautados na relação do texto com o autor. Nesse texto será destacada apenas a análise feita a autores denominados “instauradores de discursividade” por parecer ser o mais pertinente em um trabalho cuja contextualização foi limitada à relação autor-texto.

na sociedade. Melhor explicitando: na ética foucaultiana que prioriza a autonomia profissional (a autonomia intelectual daqueles que fazem da sua vida uma obra que exige permanente cumprimento) e na possibilidade destes depoimentos deflagrarem outros. Parafraçando Foucault: a expectativa maior é que os depoimentos destes quatro professores não se situem em relação ao “profissionalismo docente” (tema deste trabalho), mas que o “profissionalismo docente” ou a discursividade relacionada ao tema (no limite, ao menos este trabalho de pesquisa) os tome como primeira coordenada.

Em uma perspectiva como esta os diversos significados presentes na vida do sujeito não modificam a sua condição de professor, mas influem no sentido dado a suas aspirações profissionais. Santos (2001, p.6) proporciona uma interessante diferenciação:

Se não [...] entendo o mundo em torno, tampouco sei quem sou, nem posso propor outro mundo, [...] passo a aceitar comodamente tudo que me fazem. É assim que se criam homens instruídos, mas não educados, desinteressados de qualquer discussão mais profunda, subordinados ao pensamento técnico e à lógica dos instrumentos, mantendo uma fé cega nos ritos já dados, nos caminhos preestabelecidos.

4.3 O TEMPO

*Para sempre é sempre por um triz*⁷⁰

“*Tempus edax, tempo voraz*” parece suspirar Bosi (1992) quando alerta para o que ocultam as datas. Em torno delas, observa o autor, há um formigamento de interesses individuais, de paixões não raro inconfessadas que se acendem e se apagam. Como o tempo é contínuo, observa Portelli (1991), para se localizar um evento é necessário quebrar esta continuidade em unidades discretas de tempo. No entanto, a cronologia que reparte e mede a vida e a História em unidades seriadas é insatisfatória para penetrar e compreender as esferas simultâneas da existência social, porque cada unidade convencional de tempo pode ser usada para designar mais de um evento. O grande desafio, propõe Borges (2001), é trabalhar com a cronologia linear, que parece ser “unidirecional”, e com o percurso da vida, que não é linear; trabalhar com o contínuo e o descontínuo, com as diversas temporalidades.

Ao associar tempo, percepção e memória Bosi (1992, p.27) sinaliza os impasses com os quais se depara em um trabalho de pesquisa que faz uso de fontes orais:

⁷⁰ Da canção “Beatriz” de Chico Buarque.

A reiteração dos movimentos, feita dentro do sujeito, faz com que ele perceba que o que foi pode voltar: com essa percepção e com o sentimento de simultaneidade que a memória produz (recordo *agora* a imagem que vi *outrora*) nasce a idéia do tempo reversível. O tempo reversível é, portanto, uma construção da percepção e da memória: supõe o tempo como seqüência, mas o suprime enquanto o sujeito vive a simultaneidade.

Os nossos depoentes utilizam-se desta característica do tempo não só para resgatar a experiência pessoal e coletiva mas também para resgatar a memória de pais, avós, irmãos e amigos. O entrecruzamento do presente e do futuro cria uma lacuna, que não é um mero intervalo, mas um campo de forças gerado pelo esforço do sujeito para pensar. A história do tempo presente pode contribuir para criar a lacuna que cada geração nova, cada ser humano, deve descobrir e preservar mediante um trabalho assíduo, propõe Passerini (2000). Esta é, portanto, a tarefa que impomos, aqui, para a História Oral como metodologia: criar tais lacunas, espaços que ao abrigar a polêmica e a dúvida alimentam o debate necessário às questões docentes.

Retomaremos estas questões (referentes ao tempo e memória) na fase denominada textualização das entrevistas: ocasião na qual estas questões tornaram-se cruciais para o encaminhamento do processo de pesquisa.

4.4 MÉTODOS E DEPOIMENTOS

O tipo de entendimento dado nos tópicos anteriores ao modo qualitativo de pesquisar permite assumir a História Oral, analisa Garnica (2001b), como metodologia qualitativa que se utiliza de fontes orais. No entender de Amado & Ferreira (2000), a História Oral, como todas as outras metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras do pesquisador relacionar-se com os entrevistados e as possíveis influências no trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática. Porém, essas autoras não classificam a História Oral unicamente como prática: como metodologia, remete a uma dimensão técnica e uma dimensão teórica. Mas, na área teórica, só é capaz de suscitar, jamais solucionar questões: formula as perguntas, porém as respostas têm que ser obtidas em teorias

externas, relacionadas à História Oral porém dela distintas. A interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico, mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho do pesquisador.

Garnica (2002/3, no prelo) complementa, ao observar que a História Oral pensada como metodologia de pesquisa, exige,

[...] uma pré-seleção dos depoentes – ou um critério significativo para selecioná-los –, entrevistas gravadas – gravações essas que se constituirão no documento-base da pesquisa –, instâncias de transformação do documento oral em texto escrito – conjunto de processos distintamente denominado e conceituado nas investigações sob análise (fala-se em transcrição, de-gravação, transcrição e textualização) –, um momento que poderia ser chamado ‘legitimação’ – quando o documento em sua versão escrita retorna aos depoentes para conferência e posterior cessão de direitos de uso pelo pesquisador e, finalmente, um momento de ‘análise’ – certamente o de mais difícil apreensão.

A História Oral como metodologia abriga duas instâncias próximas, mas distintas, interpreta Garnica (2002/3, no prelo): a História de Vida e a História Oral Temática.

Ao trabalhar com a História de Vida, o pesquisador interessa-se pelo que o depoente, previamente selecionado, conta de sua vida como uma totalidade: o depoente narra-se. Infância, adolescência, juventude, velhice, hábitos, vida profissional e pessoal compõem uma trama na qual se desfiam percepções e reconstruções do espaço e do tempo vividos. O trabalho com História Oral Temática, ainda que, como na História de vida, pautado nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centra-se mais em um conjunto limitado de temas. Pretende-se reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados: pretende-se auscultar partes de experiências de vida, recortes previamente selecionados pelo pesquisador. Certamente que, dada a atmosfera em que se espera transcorra a entrevista, fatos que deslizem para fora do campo temático previamente definido pelo pesquisador são também considerados, mas não terão, necessariamente, papel decisivo na interpretação da narrativa colhida.

As entrevistas deste trabalho de pesquisa foram realizadas em uma perspectiva cuja melhor caracterização seria a História Oral Temática. No entanto, como o tema apresentou-se muito fluido, tendo que ser abordado por diferentes vias (como foi analisado anteriormente), não houve caracterização suficiente para classificá-las, inequivocamente, nesta vertente; portanto, talvez a melhor síntese do processo metodológico seja que a busca da compreensão do objeto de pesquisa realizou-se através de um tateamento que, num certo ponto, foi complementado com os recursos da História Oral.

4.4.1 Entrevistas

Garnica (2002/3, no prelo) acredita que as entrevistas são, por excelência, o modo de coleta de dados em trabalhos de pesquisa como este. Momentos no qual o pesquisador ouve a narração de algo que pretende compreender e articular a partir das compreensões e articulações do depoente; as entrevistas permitem correções, esclarecimentos e adaptações que as tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. E a narração é o momento de construção das personagens para o pesquisador tanto quanto o é, na maioria das vezes, para o próprio depoente.

As entrevistas, no caso particular desse nosso trabalho, foram realizadas com um roteiro, minimamente sistematizado, para nortear os contatos com os depoentes. Embora Garnica entenda ser direito do depoente ter acesso a esse roteiro com a antecedência que julgar necessária, nossos depoentes não ficaram nele interessados: bastou-lhes o contato inicial feito por telefone ou pessoalmente. Este foi um aspecto importante. As quatro entrevistas foram iniciadas com o convite ao depoente a elaborar uma breve biografia, mas no entanto, as demais questões propostas não foram as mesmas para todos; desta forma foi dada oportunidade para que fossem expostas idéias, recordações, sentimentos e mesmo elaborações que o rigor de um questionário, imagino, teria cerceado. As entrevistas aconteceram com poucas interferências o que, de certa forma, exige do entrevistador uma atenção redobrada. As falas longas do entrevistado obrigam ao seu interlocutor um esforço de memória para construção e continuidade do que está sendo narrado, a fim de detectar eventuais lacunas ou pontos que requerem maior esclarecimento. Embora uma entrevista possa ser retomada em momento posterior, é a capacidade por parte do entrevistador de ouvir atentamente, e intervir quando julgar necessário, uma das formas de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado.

André Gide (apud Pallares-Burke, 2000, p.11) afirma que “ ‘[...] o papel de um entrevistador é o de forçar a intimidade; é o de o levar a falar sobre o que não falaria por si mesmo’ ”. Para que essa afirmação não venha a ser questionada, quando levada em consideração em trabalhos de pesquisa vinculados à Academia (face à gênese jornalística do título **As muitas faces da história** de Pallares-Burke), é necessário frisar que não se trata de falsear o pensamento do depoente criando condições artificiais que o levem a falsas declarações (conscientes ou não). O objetivo, observa Pallares-Burke (2000), é fazer com que

cada depoente revele aspectos que a simples observação de suas vidas não nos possibilita. Portelli (1991) avaliza esta afirmação quando alerta quanto ao risco de entrevistas rigidamente conduzidas não permitirem aflorar elementos, cuja existência ou importância era previamente desconhecida. Porém, cabe ao pesquisador estar atento para o ajuste ideal quanto à relação distanciamento – afastamento necessário às situações de entrevistas. Entre as interferências, as quais estão sujeitas as entrevistas em História Oral, está o processo de sedução passível de ser instalado nas relações estabelecidas entre pesquisador e depoente. Existir empatia (ou não) entre estes dois sujeitos, tanto pode afetar a narrativa, como pode afetar o tipo de condução dada à entrevista e, conseqüentemente, o encaminhamento do processo de pesquisa.

No caso particular desse trabalho de pesquisa, o objetivo era obter dos depoentes quais aspectos das suas ações os tornam diferenciados segundo a concepção dos seus pares. Pode-se até perceber, na prática diária, o diferencial inerente às práticas desses depoentes, mas a heterogeneidade da vida cotidiana impede uma análise sistemática de suas ações. Daí a importância de pesquisas que buscam saber dos professores aspectos da sua vida na escola e nas relações externas a ela. No entanto, por ocasião das entrevistas foi contatada a importância deste aspecto, ligado à heterogeneidade da vida cotidiana, na própria ação do pesquisador. As pessoas, no seu cotidiano, desempenham diferentes papéis, incorporam diferentes personagens dependendo das circunstâncias sociais que se fazem presentes:

Na cotidianidade, parece “natural” a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária: o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses “papéis” (HELLER, 2000).

O entrevistador precisa estar atento à especificidade de cada depoente; na identidade que cada um constrói para si e para os interlocutores: o “tom” como denomina Alberti (1994). O entrevistado ao ser informado previamente sobre o tema do trabalho de pesquisa percebe a importância de determinados aspectos das suas atividades e incorpora a postura na qual acredita residir o interesse do pesquisador. Cabe ao entrevistador avaliar e, ao detectar semelhante comportamento durante a entrevista, introduzir o mais breve possível alguma variável que destitua o entrevistado de tal postura e possibilite aflorar seu modo e tom característico de expressão e trato. No entanto, alerta Portelli (1991), a neutralidade é impossível (e talvez não desejável): sempre acontecerão interferências introduzidas pelas

relações estabelecidas entre pesquisador e depoente de tal forma que o resultado final de uma entrevista só pode ser entendida como produto de ambos.

Neste trabalho de pesquisa foi possível contatar a possibilidade de distorção introduzida na entrevista quando o depoente é informado previamente sobre o assunto. Este aspecto, muito importante em entrevistas ligadas à História Oral, não foi observado, em uma das entrevistas, face à inexperiência da pesquisadora. Um dos depoentes, ao ser informado previamente sobre o tema do trabalho de pesquisa e em consequência da importância das suas atividades sindicais, incorporou uma postura que talvez julgasse própria de um sindicalista. Como consequência da atitude pragmática e objetiva assumida pelo entrevistado, vários aspectos do seu perfil ficaram inexplorados (apesar do texto resultante da entrevista apontar vertentes importantes para os objetivos deste trabalho de pesquisa).

Grande parte de toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal permanece na memória do entrevistador, embora a forma de registrar os dados obtidos tenha sido pela gravação direta. Por ocasião das transcrições, o resgate dessas lembranças auxiliam nas análises que, de certa forma, já vão sendo empreendidas.

Embora alguns autores alertem para um possível constrangimento gerado pela utilização de um gravador, se isso ocorreu nesse trabalho de pesquisa foi com a entrevistadora e não com os depoentes. A inibição inicial, fruto da insegurança, foi vencida com a participação conjunta de orientada e orientador na entrevista com o primeiro depoente (professora Maria de Fátima Mucheroni) e parte da entrevista com o segundo depoente (professor Geraldo Bergamo). Essa inibição ficou evidente quando, ao transcrever a primeira entrevista, verificou-se que o lado B da segunda fita não fora utilizado. Como a entrevista não sofreu nenhuma interrupção na sua continuidade, ficou descartada a possibilidade de esquecimento do acionamento da tecla de gravação. O gravador, o manuseio e a possibilidade de perder informações é um drama para o pesquisador iniciante; para quem determinadas ações não se encontram ainda mecanizadas.

4.4.2 Transcrição, textualização, legitimação e conferência

A de-gravação do material gravado é uma questão ainda muito polêmica em relação a essa metodologia. Embora o documento seja a gravação, a de-gravação se faz necessária

tanto pela facilidade de manipulação do material pelo pesquisador, quanto pela segurança da durabilidade, observa Garnica (2002/3, no prelo). E, com a de-gravação, um novo documento começa a ser elaborado pelo historiador: a transcrição do depoimento, tentativa de aprisionamento do oral. Marcuschi (2001) dá ênfase a essa observação ao alertar para a impossibilidade de uma de-gravação “neutra” ou “pura”, pois toda de-gravação já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita.

A de-gravação é realmente uma primeira transformação, pois de forma alguma é simples, apesar de parecer mecânica. Além de estar sujeita a inúmeros problemas de ordem técnica (ruídos, distância do microfone, tanto o entrevistador quanto o pesquisador mudarem a altura da voz, justaposição de falas etc.) existe uma dificuldade muito grande na passagem do sonoro para o gráfico. Tentar capturar as emoções do entrevistado, entonação de voz, determinados sons (como os relativos à assentimento ou negação) é uma tarefa inglória. Soma-se a tudo isso um alto grau de inferência por parte do executor da de-gravação relativa ao que se imaginou ter ouvido, em especial quando a gravação apresenta problemas. Quantas vezes forem comparados os textos falados e os escritos, tantas vezes observar-se-ão incorreções; muitas vezes grosseiras (talvez, como alerta Marcuschi (2001)⁷¹, porque ao tentar compreender o que foi dito o ouvinte tente antever a fala do outro: por exemplo o falante diz : “o problema é...” e o transcrito é “a questão é...” ou mínimas (perceber se o falante disse “para” ou “prá”).

Apesar dessas dificuldades de transposição do oral para o escrito e da faculdade da linguagem ser um fenômeno universal e igual para todos, como observa Marcuschi (2001), isso não significa que a oralidade seja superior à escrita: oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Na atualidade, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento⁷² como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Fala e escrita podem ser frutiferamente analisadas na perspectiva de uso e não do sistema; a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas e a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas⁷³. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas, alerta o autor.

⁷¹ É uma experiência comum a todos nós, observa Marcuschi (2001), o fato de em uma conversa “sabermos” com relativa precisão o que o nosso parceiro de diálogo irá dizer daí a pouco. Não se trata entretanto, frisa o autor, de uma “adivinhação” e, sim, da projeção de sentidos a partir de experiências pessoais e coletivas.

⁷² O letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas. (Street, 1995, apud MARCUSCHI, 2001, p.21).

⁷³ A própria língua dita “materna”, alerta Rey-Debove (1996), não é mais primeiramente oral quando se tem acesso, pela leitura, a palavras novas. A leitura, que amplia o tão restrito universo da fala, constrói a competência

Nesse trabalho de pesquisa será denominado “transcrição” o primeiro registro escrito dos depoimentos. O processo usual dessa transcrição denominada de “literal” é, como pode ser observado nos comentários feitos acima, um meio termo entre o dito pelo depoente e uma posterior construção “mais livre” do texto pelo pesquisador. É um processo no qual é despendido um certo esforço para se aprisionar, pela escrita, momentos significativos – silêncios, gestos, murmúrios, por exemplo – mas cujo resultado nem sempre é significativo. Embora a Linguística possua uma série de códigos próprios que visam a superar essa dificuldade, nesse processo são utilizados elementos gráficos que muitas vezes só têm significado para quem os utilizou (no limite, até mesmo os códigos técnicos da Linguística). Parte de uma das transcrições desse trabalho de pesquisa foi feita por uma pessoa contratada para esse fim. No entanto, não apenas a título de conferência, foi necessário comparar o texto escrito com a entrevista gravada para ser possível o entendimento de diversos “elementos gráficos” utilizados. Obviamente esse é um esforço – válido – de retenção do momento da entrevista para o esboço de um cenário, observa Garnica, mas deve ser feito sem a ilusão de que o mero registro “completaria” o discurso. A transcrição é uma espécie de adaptação e, nesse procedimento ocorrem perdas, pois sempre haverá algo que escapa ou que muda, complementa Marcuschi (2001).

A experiência de contratar alguém para a transcrição de uma entrevista, em trabalhos como esse, não me pareceu válida; talvez por não ter acesso a pessoas que tenham uma maior familiaridade com essa atividade. Aliás, só fiz essa tentativa como parte do próprio processo de pesquisa. Como tenho interesse em adotar essa Metodologia em um projeto para Doutorado quis saber a validade da utilização de "transcrevedores"⁷⁴. É consenso entre pesquisadores que se utilizam da história oral que de forma alguma, delegar a transcrição a

léxica. Para fugir da interpretação de uma prioridade qualquer do oral e do escrito, é preciso não levar em consideração nem as origens da linguagem nem a situação de aprendizagem e de competência, e considerar apenas o uso feito pelo usuário médio que sabe falar (e escutar), que sabe escrever (e ler). O escrito, como o oral, dá acesso diretamente ao conteúdo, para a pessoa que sabe sua própria língua, conclui a autora. Essa ressalva foi feita muito mais por parecer pertinente ao tema do trabalho do que como complemento ao que está sendo analisado em relação à metodologia. O alerta da autora, é algo que deve ser levado a sério pela maior parte das ocupações que reivindicam a condição de profissionais e portanto detentores de um saber que em todas as áreas requer atualização constante. Essa afirmação, no entanto, não é uma forma de enredar-se nas malhas do atual discurso oficial da educação; antes, é uma possibilidade de superação desse discurso que veicula a necessidade de atualização profissional mas segundo determinadas condições já anteriormente analisadas nesse trabalho de pesquisa. Não é só à competência léxica que a leitura permite acesso: a ampliação da perspectiva da autora pode ser uma alternativa para a ampliação da capacidade discursiva dos professores a favor das suas convicções profissionais. A observação feita, na seqüência, por Rey-Debove (1996, p.77) pode ser o início de uma reflexão: “[...] esquecemos muitas vezes que o adulto que lê mal é também aquele que fala mal [...]. Mas isso é tema para outro trabalho de pesquisa, ficando aqui apenas como indicativo.

outra pessoa fire a questão ética na pesquisa. No entanto, apesar de ter instruído a pessoa contratada para os “elementos gráficos” que já estavam sendo utilizados (parte da transcrição da entrevista que já havia sido feita foi fornecida) a instrução não foi seguida. Somada a essa questão, o processo de avaliação de possíveis incorreções, seguramente, demandou mais tempo do que se houvesse feito a transcrição pessoalmente.

A textualização⁷⁵, é uma segunda instância do registro escrito; segundo Garnica (2002/3, no prelo):

[...] é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo. Refinamentos posteriores, [...] segundo pensamos, dependem da necessidade do pesquisador para a familiarização – cada vez mais aprofundada – com os depoimentos. Esses “refinamentos posteriores”, porém, não devem ser confundidos com “interpretação”. A interpretação, na verdade, se aceita a concepção hermenêutica da História, foi já iniciada muito antes disso, ao optar-se por um tema, selecionar e ouvir os depoentes, se não antes. Não se pode especificar o momento de entrada no círculo existencial hermenêutico.

Um outro aspecto, que me pareceu importante em relação à questão da transcrição delegada a terceiros, ocorreu nessa fase da textualização. Nesse momento, caso o pesquisador apenas leia o texto escrito, resultante do trabalho dos “transcrevedores”, irá perder, imagino, muito do que poderia captar. O tempo utilizado no trabalho de transcrição e textualização são momentos nos quais, penso eu, pesquisador e depoente realmente ficam “a sós”: momentos nos quais o depoente realmente “fala” ao pesquisador, momentos de grande intimidade. Durante a entrevista, existe uma série de elementos que coexistem e perturbam essa intimidade; seja o pânico de uma gravação mal feita (ou até mesmo, no limite, dela não ocorrer por problemas técnicos), seja por ruídos externos (decolagem de aeronaves, ruídos de veículos automotores, conversas na rua ou nos corredores no caso dos departamentos e Associações, ou até mesmo internos ao ambiente como toque do telefone, pessoas que chegam ou saem etc.). No momento em que o pesquisador pretende elaborar um texto, a partir

⁷⁴ O termo “transcrevedor” é neologismo e foi adotado para diferenciar de “transcritor”. Transcritor normalmente é entendido como sendo um aparelho que auxilia o operador na de-gravação das entrevistas.

⁷⁵ Outros autores denominam essa fase de “retextualização” por entender o relato oral como “texto oral” e a transcrição do oral para o escrito como sendo o primeiro “texto escrito”; desta forma, essa fase caracterizaria uma “retextualização”, ou seja, um segundo “texto escrito” a partir do primeiro que resultou da transcrição. No entanto, será utilizado o termo “textualização” porque o orientador desse trabalho de pesquisa usa essa denominação em seus trabalhos.

da compreensão do que foi dito⁷⁶, busca-se, no relato oral gravado, cada ondulação da voz e, na memória, cada gesto do depoente, algum significado que possa auxiliar ou mesmo comprometer o entendimento inicial e parcial fornecido pelo momento da entrevista. Esse é um momento muito interessante: percebi em parte a existência e a força dessa intimidade quando em determinada ocasião, ao estar ouvindo e lendo a transcrição da gravação da entrevista feita com o professor Geraldo, no departamento de Matemática, o próprio professor Geraldo entrou na sala que dividíamos no segundo semestre do ano de 2002. Desliguei o gravador, não porque ele solicitou minha atenção em algum assunto, e sim porque tive a sensação de invasão em uma determinada “conversa”. Como se a presença do professor Geraldo fosse a presença de um “outro”; o sentimento era de que esse “outro” em nada poderia auxiliar no entendimento, naquele momento, “daquela conversa”.

O pesquisador perscruta o depoente, analisa, tenta absorver cada palavra até o momento em que, ao ler apenas o texto resultado da transcrição, tem a sensação de “ouvir” o depoente. É um momento em que o pesquisador tenta capturar a alma dos depoimentos, procurando, no que foi dito e no não dito, significados ocultos: sem que perceba, insere o depoente em uma determinada paisagem, o faz percorrê-la, falar a partir das cores que emanam daquele cenário. É um processo equivalente ao estabelecido pelas pessoas ao receber uma mensagem ou falar ao telefone com a pessoa amada: tenta-se apreender o dito, mas principalmente o não dito, as expressões faciais ou sonoras e claro, abstrai-se; imaginam-se cenários: o ser amado não fica solto no espaço e, desta forma, as pessoas nunca conseguem ser neutras. Mas isso é uma prerrogativa dos apaixonados, diriam os mais céticos. Retornando ao contexto desse trabalho de pesquisa: algo semelhante foi introduzido pelo uso do correio eletrônico. Por melhor que seja o relacionamento orientado/orientador, durante todo o processo de pesquisa, existe uma procura, consciente ou não, nas entrelinhas das mensagens do orientador de qualquer possibilidade de crítica. Ou seja, se nas atividades diárias esse processo é treinado a todo instante, não pode ser surpresa ocorrer de forma muito mais intensa em uma atividade intencional como é a da pesquisa.

Ao ouvir a voz doce e o tom do riso divertido da professora Fátima vem à mente a mulher cujo porte pequeno dá sentido ao apelido “Fatiminha” que percorre o vídeo do monitor do computador da sala na qual conversamos; é coerente com o seu tom de voz, com sua alegria, o cuidado que diz ter tido com os irmãos ao se verem precocemente órfãos de mãe; especialmente com o irmão com problemas mentais e motores decorrentes de um

⁷⁶Mesmo em textualizações em que se pretenda serem mínimas as modificações em relação à transcrição, o pesquisador só pode executar essa operação a partir do seu próprio entendimento.

acidente por ocasião do parto. Mas é o orgulho constante na observação que a vida do irmão prolongou-se além das expectativas médicas em função de um cuidado esmerado e pesquisado, o primeiro indicativo da razão de “Fatiminha”, no meio docente, não prestar-se à confusão de identidade. No entanto, o tom da voz e do riso apagam-se na escrita. Como passar ao leitor através de um texto que, ao ouvir as fitas das entrevistas do professor Rubens, a imagem associada não é a do depoente sentado à minha frente em uma das salas da APEOESP por ocasião das entrevistas e sim, da pessoa que encontrei, poucos minutos antes do horário marcado para uma das entrevista, lutando com a dificuldade de colocar, sozinho, um cartaz de campanha política em um poste? O texto permite vislumbrar aspectos da vida profissional e dos múltiplos envolvimento que se interagem e se retroalimentam, mas apaga, pelo tom do discurso, a desconfiança que a imagem “homem e cartaz” produz de ser o despojamento de qualquer veleidade pessoal a principal arma deste professor. E, ao apagar as inflexões de voz, o texto introduz uma dificuldade adicional no caso do professor Rubens: entender a alternância do tratamento dado aos verbos. O tom de voz do professor Gilli em momento algum aponta para a desesperança que o leitor menos atento ao contexto, demarcado pelo próprio depoente, poderá sentir; o tom vibrante da voz, o discurso com poucas hesitações denunciam a coragem e a determinação na busca de um certo ideal de mundo no qual a profissão é parte integrante. Professor Geraldo introduz marcadores, pausas no seu discurso, procura esconder a idéia subsequente, dá tempo ao ouvinte para articular sobre a questão em pauta: faz do ouvinte um cúmplice caso não o interpele ou se contraponha às suas idéias. Todas essas nuances, o escrito, o texto final de um trabalho, apagam. Não há como negar, a assepsia do texto tira o colorido especial que os falantes dão aos seus discursos, por mais cuidado que se tenha para não descaracterizar aspectos identitários.

Estas ressalvas visam a relatar as dificuldades do processo e as angústias do pesquisador frente à necessidade de reconhecer e transpor comprometimentos subjetivos (e ao mesmo tempo perceber-se sujeito a eles). A História Oral como método não tem pretensão de homenagear (apesar do destaque que os depoentes gozam, nesse caso particular, entre os pares) qualquer dos entrevistados mas colocar para os eventuais leitores de um trabalho de pesquisa diferentes questões em perspectiva. E, sendo esse o objetivo fundamental desse trabalho de pesquisa, não há como discordar da importância da conclusão de Vianna (2000, p.440): “o mais importante são as vidas”. Apaga-se a figura do autor desse trabalho e inscrevem-se na ordem do discurso as fontes que foram criadas pelos relatos orais, porém, em parte mutiladas pela ação do escrito.

Na fase da textualização o pesquisador depara-se com a necessidade de optar por uma seqüencialização do tempo. Os depoentes tendem, de maneira geral, observa Portelli (1991), dividir e seqüenciar o tempo de forma linear em períodos e épocas, utilizando-se de eventos chaves ou mesmo cruciais. Porém, diferentes fatos ocorrem simultaneamente na vida dos indivíduos obrigando-os a estabelecer áreas de significados e experiências, tais como vivências institucionais, coletivas e pessoais. Desta forma, ao agrupar eventos por áreas de interesse ou significado, o depoente reorganiza eventos ocorridos em épocas distintas, mas estabelecendo seqüências paralelas entre eles: o tempo, portanto, é dividido em uma seqüência horizontal (em níveis) e vertical (modos). No entanto, modos e níveis nunca se apresentam nas narrativas de forma separada e discreta: eles interagem na trajetória estabelecida pelos depoentes. Os depoentes buscam desenvolver narrativas que combinam diferentes eventos de suas vidas em níveis homogêneos, mas o nível no qual cada evento é localizado não é intrínseco ao evento propriamente dito: o divórcio na vida de um professor pode ter ocorrido na mesma época da sua demissão no CEFAM mas não existe ligação direta entre os dois acontecimentos. Nas narrativas existe sempre um nível dominante, o que determina a perspectiva do narrador, frisa Portelli (2001).

Esta constatação introduz outro aspecto a ser considerado na textualização: a possibilidade de opção por diferentes tipos de estilo por parte dos pesquisadores. Historiadores podem estar interessados na reconstrução do passado, narradores em projetar imagens, analisa Portelli (1991). Eis porque um tipo de escolha poderá denunciar as diferentes intenções declaradas ou implícitas no ato de pesquisar. A intenção declarada desse trabalho de pesquisa é causar estranhamento, fomentar debates; por esta razão, para possibilitar ao leitor fazer comparações, na textualização buscou-se evidenciar níveis comuns a todos os depoimentos tais como memória familiar, envolvimento com sindicatos e partidos políticos etc. Em alguns pontos foram inseridas pesquisas externas à transcrição, mas não com a intenção de buscar uma verdade fatural e, sim, como auxílio na reconstrução dos contextos, das paisagens pelos quais transitaram nossos depoentes. A vida dos indivíduos imbrica-se com os “grandes” acontecimentos, o ser humano transita dentro de uma rede de relações, e os fatos político-culturais da história de seu período de vida evidenciam-se em seu percurso, observa Borges (2001). Portanto, neste trabalho de pesquisa procurou-se respeitar as imagens propostas pelos depoentes; os discursos longos, se por um lado, obrigaram a uma atenção redobrada por ocasião da entrevista (como já foi observado acima), por outro, facilitaram em relação ao propósito desse trabalho. Embora Portelli (1991) alerte para possíveis distorções no que foi dito pelo depoente ao se retirar as perguntas feitas pelo pesquisador (como no caso

deste trabalho de pesquisa), o estilo adotado, de certa forma, foi imposto pelos depoentes, são eles próprios quem falam de si. E, ao falarem de si próprios são sujeitos e objetos de uma narrativa que recoloca o saber histórico (suas vozes reproduzem o coro de vozes que pertencem tanto ao passado como ao presente; são embasadas em um saber que se busca, que se questiona através de uma vivência própria do e no mundo) em seu jogo de saber e poder, entre o poder administrativo e os conhecimentos que se formaram a partir dele.

Finalizada a textualização, o texto resultante é submetido aos depoentes para correções e complementações; momento da pesquisa que tem sido denominado “fase de legitimação e conferência”. Os depoentes têm pleno direito a suas memórias, portanto, terminada a fase de conferência e legitimação, o depoente – caso já não tenha assumido oralmente, em documento gravado, esse compromisso – deverá assinar uma carta de cessão dos direitos de uso de seu depoimento. Esse compromisso, seja ele documentado por escrito ou oralmente, deveria indicar quais materiais (gravação, transcrição, textualização) podem ser utilizados – e em quais circunstâncias (arquivamento, elaboração de material acadêmico).

4.4.2.1 Trajetória : relações entre teoria do objeto e teoria da metodologia

Os processos de textualização desenvolvidos pelo pesquisador, e de conferência desenvolvidos pelos depoentes, neste trabalho de pesquisa, grande parte do tempo estiveram interligados. O processo de conferência dos textos pelos depoentes foi um trabalho muito interessante porque não só houve correções quanto ao entendimento da gravação da entrevista. Os professores residentes em Bauru se dispuseram a discutir pontos da textualização após uma primeira leitura; não apenas para elucidar dúvidas, mas porque interessaram-se pelo próprio processo de textualização, sugerindo inserção de pequenos textos explicativos, escritos de próprio punho, no texto a eles apresentados. Estes contatos posteriores tanto propiciaram acesso a documentos (cedidos pelos próprios depoentes), como indicaram possibilidades de novas áreas de investigação como será comentado posteriormente.

Esta fase revelou importantes aspectos quanto à ação da memória. Aspectos relacionados tanto à comunicação voluntária de experiências quanto às dimensões inefáveis da condição humana e, portanto, não revelados por meio da linguagem e, sim, pelos

esquecimentos voluntários (ou não). E, também, necessidade de novas reflexões metodológicas.

Os relatos orais, analisa Frank (1999), são do tempo presente por serem depoimentos de testemunhas vivas; as fontes orais logo serão de um tempo passado e não de um “presente” renovável, ou como descreve o autor: “tempo renovável à medida em que o tempo passa” (Ibid, p.103). No entanto, estão marcados pelo próprio presente, são inerentes a ele, qualquer que seja a época. Como a História, observa Frank (1999) é, entre outras coisas, um inquérito quase no sentido policial do termo, com indícios, depoimentos e testemunhas, é pertinente a observação de Chauveau & Tétard (1999) sobre a história do presente tocar “um pouco de tudo”. Portanto, esse é um campo particularmente delicado para se construir e analisar, e o depoimento oral, nesse contexto inegavelmente histórico, não pode se restringir à pura e simples transcrição das declarações das testemunhas, concluem Bernstein & Milza (1999). A dificuldade, no entanto, é que a metodologia específica a esse período está sendo construída. Portanto, em trabalhos de pesquisa que, como esse, utilizam a História Oral como recurso metodológico, é necessário estar atento e principalmente, quando se faz parte de um projeto maior no qual pessoas estão interessadas nessas questões, não incorrer no risco ressaltado por Frank (1999, p.105) de banalização do método: “[todos] têm naturalmente, sem fazer muito alarde, o recurso às testemunhas orais, que [...] registra em fitas eletrônicas. [No entanto], quando essas fontes são depositadas junto a um organismo, para serem consultáveis imediatamente ou segundo um prazo fixado, elas se tornam “arquivos orais”. Pires (2001) alerta para este aspecto⁷⁷ quando discorre sobre utilização de uma retórica ambivalente fundamentada tanto na percepção, na vivência dos acontecimentos por parte dos depoentes quanto na denúncia da inconfiabilidade de certos informes, implicada pelo princípio da presença cognitiva. Por menor que seja a distância temporal entre o tempo do acontecimento e o tempo da narrativa, observa, há sempre, mediando ambos, um ato de memorização do fato, pelo qual a percepção do sujeito que presencia o acontecimento transmite sua realidade perceptiva traduzida por um relato discursivo. A percepção dos fatos e o relato relacionado a eles são comprometidos pela parcialidade do olhar não apenas porque existem subjetividades diversas e, sim, porque, devido a engajamentos antagônicos, acontecem enfoques conflitantes de constatação informativa dos acontecimentos presenciados. Eis porque Le Goff (1996) alerta para os problemas que surgem, tanto nas relações entre a história vivida das sociedades

⁷⁷ Ao discorrer sobre a retórica metodológica de Tucídides de Atenas, o autor analisa as dificuldades e possibilidades de uma exploração hermenêutica da memorização textual a partir do seguinte impasse: “distintos observadores não narram as mesmas coisas acerca de um mesmo acontecimento” (PIRES, 2001, p. 121).

humanas e o esforço científico para descrevê-las, como nas relações entre a história e o tempo. Estas dificuldades têm levado os historiadores a se interessarem cada vez mais por uma história dos homens em sociedade. No entanto, alerta Pires (2001), a possibilidade de crítica a um processo metodológico não está no confronto entre dados ou em uma exploração que resulte na apresentação de uma trama das distintas óticas. A possibilidade de crítica está na pretensão de se alcançar uma realidade monolítica unitária e objetiva, cuja única finalidade é apagar as diferentes formas de se perceber um acontecimento.

Algumas situações, emergidas durante o trabalho de textualização apontam mais do que a necessidade de reflexões sobre o trabalho da memória, como observado acima: evidenciam a necessidade de demarcação clara do modelo de teoria do conhecimento no interior da qual serão tratadas as situações. Isso porque o tratamento teórico a ser dado às questões circunstanciais deste trabalho de pesquisa tornou necessárias incursões por outras áreas do conhecimento. A História Oral como fonte de recursos metodológicos (ainda sem uma fundamentação teórica própria) tem tornado necessário um relativismo epistemológico sem o qual muitos dos conceitos e ações inerentes ao processo metodológico se situariam em um leito dogmático. Reflexões no âmbito transdisciplinar mostram-se necessárias, como discorre Seixas (2001); tramas que coloquem a história em diálogo com campos do saber e da sensibilidade que também, e de formas diversas, tematizaram e problematizaram a memória. E também, porque espera-se que o arcabouço teórico utilizado para elucidar impasses surgidos neste processo investigativo possa, em trabalhos futuros, auxiliar na condução de situações de entrevista, ou melhor, no aprimoramento do processo de entrevistar. Desta forma, o modelo de teoria do conhecimento proposto por Foucault (1999) não só justifica o processo, no qual teoria sobre o objeto de pesquisa e teoria metodológica se retroalimentam, como alerta para a impossibilidade de se fazer uma história da verdade sem se desembaraçar dos grandes temas do sujeito de conhecimento, ao mesmo tempo originário e absoluto.

4.4.2.2 Memória

A importância dos relatos orais está mais no que é relatado a respeito de determinado acontecimento do que no que é relatado sobre seu significado. Porém, frisa Portelli (1991), isto não significa que história oral não tenha credibilidade factual: os relatos orais podem

fornecer indicações e, “sob este ponto de vista, o único problema proposto para as fontes orais é como checá-las” (Ibid, p.50).

Os atores históricos não são modelos de coerência, continuidade, racionalidade, adverte Borges (2001), e, portanto, as tensões entre o vivido, o imaginado e o desejado tornam fundamentais os aspectos inerentes à relação história–memória. No entanto, adverte Seixas (2001), estes aspectos têm sido negligenciados ao se desconsiderar muitas das categorias e conteúdos da memória definidos alhures ao campo de investigação historiográfico. Tudo se passa como se a memória só existisse teoricamente sob os refletores da própria história, postura que não resiste a uma observação mais atenta e descentrada.

Como se a memória, em sua relação com a história, deixasse em grande medida de ser memória para enquadrar-se nos preceitos teórico-metodológicos da(s) historiografia(s), como se espontaneamente se redefinisse, abandonando pedaços importantes que a definem, no contato taumatúrgico da história (BORGES, 2001, p. 39).

A autora considera a apropriação da memória pela história como principal resultado de um diálogo que tem sido travado pelos historiadores com a sociologia. No lugar do caráter espontâneo e natural, ressaltam-se os empreendimentos deliberados de reconstrução empreendidos pela memória, que visam, via de regra, à demanda e interesses políticos precisos⁷⁸. Utilizando-se da obra de Proust, Borges (2001, p.45) advoga ser mais legítima a opção por memórias (no plural): “memórias (e esquecimentos) desiguais e de estatutos diversos que ocupam lugares⁷⁹ diferentes nos diversos planos que constituem a memória em seu percurso” (itálicos da autora).

⁷⁸ A memória ativada como controle do passado (e, portanto visando, ao presente), expressa-se nos arquivos, nos símbolos, rituais, datas, comemorações, nas relíquias e nos monumentos, adverte Borges (2001). O leitor interessado em aspectos políticos de utilização da memória (no amplo conjunto das transformações da cultura e da história que instituem signos lingüísticos e materiais) encontrará nos artigos de Cecília Helena de Salles Oliveira e Yves Déloye interessantes análises relacionadas aos monumentos nacionais, aos conceitos de nação, identidade e nacionalismo. Em: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

⁷⁹ A expressão “lugar de memória” foi formulada por Pierre Nora (apud OLIVEIRA (2001)).

4.4.2.2.1 Memória voluntária

A memória voluntária, essencial à vida, é corriqueira e superficial, na melhor das hipóteses: “o hábito iluminado pela memória ao invés da memória ela mesma” (PROUST, apud BORGES, 2001, p.45). “A memória voluntária é uma memória uniforme e, em grande medida, enganadora, pois opera com imagens que, apesar de representarem a vida não ‘guardam’ nada dela” (BORGES, 2001, p.46). No entanto, a crítica à memória voluntária, por vias oblíquas, autoriza a ação do pesquisador quanto às modificações nas textualizações das entrevistas. As modificações efetuadas nos textos são mais do que criatividade literária: são interpretações. As fontes orais são insuperáveis no revelar a subjetividade do depoente, observa Portelli (1991); subjetividade é mais do que os “fatos visíveis”, o que os informantes acreditam ser um fato histórico real (e no que, de fato, acreditam) é mais do que realmente aconteceu. E, portanto, elas requerem instrumentos específicos de interpretação. Além disso, pondera o autor, as atividades, a partir de fontes orais, requerem transposição dos objetos orais para os visuais porque apenas textos escritos são publicáveis.

O trabalho inicial realizado nas textualizações das entrevistas consistiu em organizar os fatos resgatados pela memória voluntária: procurou-se evidenciar níveis comuns a todos os depoimentos e o resgate dos cenários. Embora Proust (apud BORGES, 2001) faça uma crítica veemente da memória intelectual, foi a opção por uma trama narrativa, que abrigasse distintas óticas⁸⁰, o que revelou a fragilidade da crença arraigada na precisão dos documentos escritos.

Como todos os depoentes fizeram menção a fatos históricos buscou-se entender determinados eventos através de pesquisa documental (até mesmo para contraposição sistemática). O primeiro movimento em relação à pesquisa documental teve como objetivo informar ao leitor sobre os diversos partidos políticos citados pelos depoentes⁸¹ e, neste

⁸⁰ No limite, buscou-se maior precisão factual. No entanto, esteve sempre presente o alerta de que tal procedimento, em razão dos seus aspectos constitutivos, pode levar a um procedimento positivista (PIRES, 2001, p.127)

⁸¹ Este é um aspecto da pesquisa que enriquece pessoalmente o pesquisador. Algumas das siglas citadas (assim como instituições, fatos etc.) eram estranhas à autora deste trabalho de pesquisa. Após verificar o significado de cada uma destas siglas (e os históricos dos partidos) foi necessário verificar com os depoentes se os partidos políticos, citados por ocasião da entrevista, eram os levantados na pesquisa documental. Inicialmente estas informações foram solicitadas informalmente; porém, o resultado da pesquisa documental foi apresentada aos depoentes por ocasião da verificação e validação da textualização. Os textos foram validados em sua versão final, tal como apresentados no capítulo seguinte. Na passagem do oral para o escrito sempre existe possibilidade de erro, principalmente quando o depoente se expressa por dialetos, alerta Portelli (2001). Embora no Brasil a língua materna seja a mesma nas diferentes regiões, existem expressões características a cada região: exemplos muito interessantes são apresentados por Marcuschi (2001). Neste caso específico, a dificuldade foi de origem fonética: diversas siglas soam de forma muito parecida ao se ouvirem as entrevistas gravadas.

momento, as primeiras inconsistências em documentos escritos foram detectadas⁸². No entanto, quando se buscaram fatos de relevância nacional ou mesmo estadual, o confronto de informações permitiu uma melhor visualização do ocorrido; porém, quando a importância do fato estava restrita à região⁸³ acentuava-se a dificuldade de acesso às outras versões. A importância das contradições e das dificuldades de acesso a outras informações poderia ser minimizada caso não fosse a desconfiança nos relatos orais o principal argumento dos historiadores em relação à História Oral⁸⁴.

Na continuidade deste trabalho procurou-se levantar outros fatos e contextos, principalmente os relacionados à história da instituição Fundação Educacional de Bauru (posteriormente Universidade de Bauru e atualmente UNESP/Bauru) e deparou-se com um acúmulo de relatos e documentos, porém todos eles dispersos. Muitos dos registros escritos foram encontrados em “arquivos” particulares, e parte das informações obtidas foram devidas ao trabalho de conservação do Núcleo de História da Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru), posto que nenhum esforço foi feito, até agora, para a constituição, dentro da UNESP de Bauru, de arquivos próprios que teriam como função precípua a conservação da própria memória. A partir destas constatações pensou-se em desenvolver um estudo temático sobre a constituição da UNESP de Bauru e um projeto de pesquisa foi apresentado à diretoria da Faculdade de Ciências. Neste projeto, a História Oral, pensada como metodologia de pesquisa, reveste-se de importância porque muitos dos que vivenciaram a história da incorporação da Universidade de Bauru pela UNESP interessaram-se – o andamento desta pesquisa cuidou de atestar esse interesse – em fornecer documentos e ceder depoimentos

⁸² Como exemplo: Orestes Quércia foi vice governador do Estado de São Paulo no governo de André Franco Montoro e governador no período seguinte. Na Grande Enciclopédia Larouse Cultural e no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica de Bauru e Região (órgão de apoio da USC) foram obtidos os seguintes dados: “[...] [Orestes Quércia] vice-governador (1983-1986) e governador do Estado de São Paulo (1987-1991)[...]” GRANDE (1998, p.4866); “[Montoro foi] governador de São Paulo pelo PMDB (1982)” GRANDE (1998, p.4072); “André Franco Montoro: 15/03/1983 – 14/03/1983; Orestes Quércia: 15/03/1987–15/03/1991” (NDPHBR, 1996). As informações referentes aos ex-governadores Orestes Quércia e Franco Montoro fornecidas pela Enciclopédia não deixam claro os períodos dos dois governos. O confronto com as informações fornecidas pelo NDPHBR esclarecem que o governador Franco Montoro foi eleito no ano de 1982 e foi empossado em 1983 e o governador Orestes Quércia foi eleito no ano de 1986 e empossado no ano de 1987. No entanto, essa conclusão só é possível a partir do confronto das informações: as informações obtidas na Enciclopédia podem ser consideradas ambíguas, e nas informações fornecidas pelo NDPHBR existe um erro de digitação.

⁸³ Um exemplo desta dificuldade foi obter informações sobre a filiação partidária de um dos deputados citados no relato do professor Geraldo Bergamo. Segundo informações obtidas nos arquivos do NDPHBR (2003) os deputados estadual e federal filiados ao PDS, por Bauru, no período de 1983 - 1987, foram Abrahim Dabus e Alcides Franciscato, respectivamente. No entanto, em uma reportagem veiculada pelo Jornal da Cidade (1986, p.5) o deputado Alcides Franciscato é associado ao PFL. Para esclarecer esta aparente contradição foi necessário recorrer ao Tribunal Regional Eleitoral que informou sobre a filiação do deputado ao Partido da Frente Liberal (PFL) em 1986.

⁸⁴ “[...] a longo prazo – e talvez muito rapidamente – é possível que se desfça a atual hostilidade, e os historiadores profissionais voltem a sua antiga posição sobre a aceitabilidade da evidência oral como uma das muitas espécies de fonte histórica” (THOMPSON, 1998, p.100).

desde que houvesse, por parte da instituição, uma intenção comprometida e sistematizada visando a esse resgate.

A partir da constatação de inexistência de arquivos próprios por parte da UNESP (campus de Bauru), buscou-se na textualização da entrevista concedida pelo professor Geraldo Bergamo um encadeamento que possibilitasse resgatar (mesmo de forma provisória) parte da memória da entidade. Este exercício de pesquisa possibilitou outra constatação interessante, relacionada aos relatos orais e documentos escritos.

Ao discorrer sobre o processo de encampação da Universidade de Bauru pela UNESP, professor Geraldo Bergamo fez referência à participação do então Ministro da Educação Jorge Konder Bornhausem tanto na instalação oficial da Universidade do Sagrado Coração em 1986, quanto na decisão por parte da comunidade acadêmica da Universidade de Bauru em lutar pela estadualização da entidade e não mais pela federalização. Como havia pretensão de se construir um histórico da UNESP, foi solicitado à Sra. Terezinha Santarosa Zanloschi (responsável pelo Núcleo de História da Universidade do Sagrado Coração) a data da instalação oficial da USC, e portanto, da visita do Ministro Bornhausem a Bauru. No entanto, apesar da professora Terezinha lembrar-se da presença do Ministro à solenidade, na consulta feita ao Anuário da USC no discurso oficial da Dra. Irmã Maria Elvira Milani (reitora da instituição) existe a citação do Sr. Nelson Boni como representante do Ministro da Educação. A partir deste impasse foi necessário pesquisar o assunto em jornais locais da época⁸⁵ (o Núcleo possui arquivos dos dois jornais locais).

Constatada a presença do Ministro na solenidade, diversas hipóteses podem ser formuladas. Entre elas, o Ministro não ter confirmado presença quando da elaboração do discurso da reitora Maria Elvira e posteriormente ter sido possível comparecer (e a correção não ter sido feita no discurso escrito); ou até mesmo o Ministro ter se retirado antes do discurso ter sido proferido e ter sido representado realmente pelo Sr Nelson Boni. Porém, em

⁸⁵ “O Ministro da Educação Jorge Bornhausem desembarcou no aeroporto local exatamente às 8h45, acompanhado pelo deputado Alcides Franciscato (como ele, do PFL) e pelo senador peemedebista Fernando Henrique Cardoso [...]. No aeroporto, incorporam-se à comitiva do ministro o prefeito José Angerami, os deputados Tidei de Lima e Roberto Purini, o vereador Akira Kawasaki – representando o deputado estadual Abrahim Dabus – e demais membros do Legislativo bauruense, além do reitor da UB, do diretor do Centrinho, dos coordenadores do campus da USP de Bauru, do delegado do MEC em São Paulo (que chegou logo cedo à cidade) e outras autoridades. [...] O Ministro da Educação foi recepcionado na Universidade Sagrado Coração (USC) com música da Banda do 4º BPM/I, hasteamento das bandeiras Nacional, Paulista e das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Em seguida, houve o descerramento da placa, solenidade em que os deputados Alcides Franciscato, Tidei de Lima, Roberto Purini, o prefeito José Gualberto Angerami, a reitora Maria Elvira Milani, juntamente com o Ministro e o Senador, tiveram participação. [...] Jorge Bornhausem retornou ao aeroporto por volta do meio dia, onde embarcou no jatinho da FAB [...]” (JORNAL DA CIDADE, 1986, p. 5).

reportagem veiculada pelo Diário de Bauru (1986, reportagem de capa) existe a seguinte informação:

O Ministro da Educação, Jorge Bornhausem [...] oficializou a transformação da FASC em Universidade, agora USC, recentemente autorizada e deslocou-se por volta de 10h30 para a Universidade de Bauru, [...] [onde] autorizou acertos entre o delegado regional do Ministério da Educação em São Paulo, Nelson Boni que integrou a comitiva, com o reitor da UB [...]

A linguagem empregada na reportagem é ambígua (o delegado poderia não estar presente na visita à UB), mas também é bastante improvável que o Ministro se ausentasse da solenidade na USC sem que a reitora tivesse proferido seu discurso. No entanto, das hipóteses possíveis, qualquer uma comprova as observações de Portelli (1991) quanto ao preconceito dos historiadores em relação às fontes orais. Os relatos orais são frequentemente colocados sob suspeita em decorrência da distância cronológica entre o depoimento e o acontecido. Porém, replica o autor, muitos dos documentos escritos são elaborados após a ocorrência do evento e quase sempre por pessoas não participantes. Além disso, conclui, o conteúdo de fontes escritas são textos fixos; portanto, a única alternativa é interpretá-los.

4.4.2.2.2 Memória involuntária

Aquilo que a gente lembra
sem o querer lembrar,
e inerte se desmembra
como um fumo no ar,
é a música que a alma tem,
é o perfume que vem,
vago, inútil, trazido
por uma brisa de agrado,
do fundo do que é esquecido,
dos jardins do passado.

(Fernando Pessoa)⁸⁶

As fontes orais não relatam apenas o que as pessoas fizeram, mas o que gostariam de ter feito, o que acreditam estar fazendo e o que acreditam (realmente) ter feito, adverte Portelli (1991). Além disso, complementa o autor, a oralidade está saturada das informações diárias:

⁸⁶ Poesia sem denominação de Fernando Pessoa caracterizada como inédita em: GALHOZ, Maria Aliete (Org.). *Fernando Pessoa*: obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

as pessoas lêem livros, jornais, ouvem rádio, assistem a programas de televisão, freqüentam clubes, igrejas etc. Assim é possível entender porque para Proust (apud SEIXAS, 2001) a memória voluntária é aviltada pelo hábito e pela inteligência:

A memória voluntária, que é sobretudo uma memória da inteligência e dos olhos, nos dá do passado apenas faces sem verdades; mas quando um odor, um sabor encontrados em circunstâncias muito diferentes despertam em nós, apesar de nós, o passado, sentimos o quanto este passado era diferente do que acreditávamos lembrar, e que nossa memória voluntária pintava, como o fazem os maus pintores, com cores sem verdade (Ibid, p.46).

Priorizar a memória voluntária (na memória-conhecimento), é desprezar toda a dimensão afetiva e descontínua das experiências humanas, sociais e políticas; a memória involuntária resgata mais do que um momento do passado: “[...] alguma coisa que, ao mesmo tempo comum ao passado e ao presente, é mais essencial do que ambos” (Ibid, p. 49).

Tronca (2001) (citando como fundante as intervenções de Foucault a respeito da natureza da linguagem e da literatura), analisa como narrativas relacionadas a determinados acontecimentos e sua memória revestem-se de um caráter “delirante”; quando a linguagem que as instituem e representam descolam-se do seu referente material e criam um outro fato, uma espécie de ser simbiótico que reúne os traços do fenômeno original juntamente com os da cultura. A linguagem, ao construir e, ao mesmo tempo, isolar um acontecimento do seu referente material, funde de modo inextricável as noções de memória e história. Portanto, adverte Seixas (2001), a memória constrói o real, muito mais do que o resgata. A memória não se confunde com a história, conclui Tronca (2001), pelo contrário, a escrita da história é, muitas vezes, o lugar de apagamento da memória ao privilegiar a memória-conhecimento em detrimento da memória involuntária.

Esta perspectiva, a partir da memória involuntária detectada por Seixas (2001) em Proust, parece abrir novas possibilidades de interpretação das encruzilhadas que aproximam história e memória; e, conseqüentemente, novas necessidades (quanto à adequação ou inadequação) em relação aos procedimentos até então adotados nas situações de entrevista em História Oral :

A memória age “tecendo” fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos (tornando alguns mais densos em relação a outros), mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como “realmente” aconteceram. Atualizando os passados – reencontrando o vivido “ao mesmo tempo no passado e no presente” -, a memória recria o real; nesse sentido é a própria realidade que se forma na (e pela) memória.

4.4.3 Memória e ação: uma forma de “arremate”

Outro traço, detectado por Seixas (2001) a partir da memória involuntária em Proust, é o caráter atualizador da memória e seu vínculo institutivo com a ação inscrito em seu próprio movimento (e, portanto, sem deixar de lado o caráter espontâneo). A memória carrega, assim, um atributo fortemente ético, incidindo sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais.

Portanto, a análise como “arremate” de uma pesquisa educacional que tem a História Oral como parte de sua metodologia não deve ser vista como o momento em que, de forma totalitária, o passado educa o presente, nem como uma reconstituição de trajetórias visando às “fontes” a partir das quais emanaria “o” poder, nascentes originais que justificariam a sustentação/manutenção do quadro da atualidade, observa Garnica (2002/3, no prelo). Observada a concepção hermenêutica que subjaz à história, a análise de um texto, resultado da textualização das entrevistas, consiste em esquadrihar as múltiplas perspectivas que, no caso da História Oral, os depoimentos permitem perceber.

A História Oral, como metodologia, ao utilizar relatos orais como fonte de dados não só evidencia a Língua como um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa, como expõe o alto grau de abstração do raciocínio necessário para extrapolar o seu uso, muito disseminado no ambiente escolar, de mero instrumento de transmissões de informações. Portanto, incentivar os professores a falar não é apenas a introdução de um novo sujeito da História em oposição aos já constituídos. É mais do que isso: é mostrar, como, em torno dos funcionamentos do poder pode se produzir um certo instrumento de luta – no poder e contra o poder. O envolvimento nas diversas instâncias da sociedade na qual os professores estão inseridos, alternando as condições de falantes e ouvintes, poderá demonstrar que o aforismo citado por Cabral (2001, p. 95) “é falando que se aprende e é ouvindo que se ensina” não é algo a ser pensado apenas para a relação ensino-aprendizagem restrita ao ambiente de sala de aula: pode se constituir na coordenada inicial de um novo saber – capaz de compreender e produzir - parafraseando Foucault (2000c), discursos de verdade que são, numa sociedade como a nossa, dotados de efeitos tão potentes.

4.5 NOTAS FINAIS

A ordem segundo a qual foram disponibilizadas as entrevistas não tem nenhum outro direcionamento a não ser a seqüência de devolução por parte dos depoentes do material textualizado.

Todos os depoentes cederam suas memórias sem nenhuma restrição. A professora Maria de Fátima solicitou apenas a inclusão de uma ressalva que a autorizava ceder o material, resultado das entrevistas, a outras pessoas. Ela própria acrescentou ao texto padrão da carta de cessão a seguinte observação: “Declaro outrossim que fui informada que tenho plenos direitos sobre minhas memórias, podendo cedê-las a outros que possam se interessar”.

Esta solicitação da professora Maria Fátima (assim como seu interesse pela redação final deste trabalho de pesquisa) evidencia o alerta feito pela historiadora oral Joanna Bornat (citada por THOMSON, 2000) das entrevistas não serem apenas fonte de evidência a ser explorada pelo pesquisador e, sim, um processo no qual o entrevistado também pode ter interesse. Tal fato, observa Thompson (2000, p.61) pode resultar em um impasse:

[...] os historiadores orais podem ser forçados a escolher entre a responsabilidade para com os seus informantes e a responsabilidade frente à História e à sociedade. Contudo, a história oral – no que tem de melhor – exige que reconheçamos e negociemos esses dilemas e que ponderemos as conseqüências pessoais e políticas da pesquisa histórica.

5 TEXTUALIZAÇÕES

5.1 TEXTUALIZAÇÃO 1: ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOÃO CARLOS GILLI MARTINS

5.1.1 Apresentação

O professor João Carlos Gilli Martins é professor na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul; conhecido no meio acadêmico como professor Gilli é atualmente doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, campus de Rio Claro, São Paulo. Em um dos Seminários do Programa de Rio Claro, dos que tive oportunidade de assistir, conheci pessoalmente o professor Gilli. Porém, foi a partir da observação de suas intervenções na lista eletrônica da SBEM⁸⁷ que surgiu a opção por entrevistá-lo. A entrevista foi realizada no dia 11/12/2002, na sala utilizada pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP – Rio Claro.

5.1.2 Entrevista

Eu nasci no interior do Estado de São Paulo, em uma pequena cidade chamada Alto Alegre, pertencente à Comarca de Penápolis, em um bairro chamado Jatobá, um patrimônio distante 15 Km, 12 Km da cidade. Essa cidade está situada a Noroeste do Estado de São Paulo e relativamente próxima à cidade de Bauru. Morávamos ali porque minha mãe, professora do ensino fundamental, iniciou no magistério em uma escola isolada, nesse patrimônio. Meu pai era pequeno comerciante, proprietário de um armazém de secos e molhados.

Moramos nesse patrimônio até eu completar seis anos de idade quando então minha mãe pediu remoção para uma escola de Penápolis e nos mudamos para esta cidade. Ela queria que estudássemos – meu irmão e eu – em uma escola que tivesse um padrão diferente da

⁸⁷ <sbem-1@ms.rc.unesp.br>

existente naquele patrimônio, onde uma mesma professora ministrava as atividades para turmas de primeira a quarta série em uma mesma sala.

Em Penápolis eu fiz o Primário, o Ginásio e parte do Científico. Cursei o Ginásio e o Científico no Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Sampaio Filho. Quando estava cursando o Científico, morei um ano em São Paulo e estudei, durante esse período, no Colégio de Aplicação da USP⁸⁸; mas tive que retornar a Penápolis porque meu pai adoeceu. Ele morreu quando entrei na Universidade, na Politécnica⁸⁹, em São Paulo; as aulas começaram em março e meu pai morreu em abril. Por motivos econômicos, abandonei, então, o curso da Escola Politécnica e me transferi para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis⁹⁰, onde concluí a minha Licenciatura em Matemática, em 1973.

Minha primeira opção em relação à profissão era pela Engenharia; até meu Mestrado na área de Matemática Aplicada tem muito a ver com a área de Engenharia Mecânica. Mas eu sempre quis, mesmo que viesse a ser engenheiro, direcionar minha atividade profissional para dentro da Academia. Sempre tive consciência de não ter característica pessoal para o tipo de trabalho que um engenheiro desenvolve dentro de uma fábrica, de uma empresa. Não faz parte das minhas características pessoais desenvolver uma atividade que consista em cobrar, exigir, organizar o processo produtivo. Eu gosto de estudar. A única coisa que me satisfaz como atividade profissional é estudar, ler.

A opção pelo magistério, pela carreira de professor, acredito estar muito ligada à minha mãe. Ela foi professora a vida inteira e em um tempo em que o professor era uma figura respeitada na cidade: “aquela é a professora fulana de tal”, “aquele é o professor fulano de tal”. Acho que de certa maneira, minha mãe teve responsabilidade, uma importância muito grande nessa minha escolha; mas houve outras pessoas que reforçaram esse aspecto. Um deles, da época do Científico, professor de Física, vivo ainda, o professor Fhaiz Rahal, teve uma presença muito significativa, muito singular, na minha vida de estudante; ele me valorizava muito, me dedicava muita atenção porque sempre fui muito curioso nas aulas de laboratório de Física, sempre procurei seguir todos os padrões exigidos para desenvolver os experimentos. Como sempre procurei cumprir tudo direitinho, era bom aluno, sempre tive o professor ao meu lado, à mão. Outro, também muito importante, foi o professor João Linneu

⁸⁸ Universidade de São Paulo

⁸⁹ Escola Politécnica da USP. Criada em 1893, incorporada à USP em 1934. (POLI-USP, 2003).

⁹⁰ A Fundação Educacional de Penápolis, entidade mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis e do Centro de Estudos Profissionalizantes, foi criada no dia 28 de maio de 1966, na cidade de Penápolis-SP, (FUNPEPE, 2003).

de Almeida Prado⁹¹, mas já na época da Licenciatura; trabalhei como seu monitor e bolsista durante três anos. Aliás, eu dedico a minha Dissertação do Mestrado – à minha mãe, ao Fhaiz e ao Linneu – que foram importantes na minha vida.

Na graduação eu tive inicialmente algumas dificuldades; mas, depois comecei a perceber que eram muito mais dificuldades na forma como estive tratando determinados assuntos. Eu me lembro, por exemplo, que quando comecei a estudar Álgebra tive um pouco de dificuldade porque tentava olhar para a Álgebra como olhava para o Cálculo, para a Análise. Isso me angustiou por um certo tempo, até que chegou um momento em que percebi que a Álgebra tinha que ser tratada como jogo lógico mesmo: trabalhar as definições, os conceitos, assumir esse jogo dos conceitos. Mas não foram dificuldades que me levaram a reprovações, ou a tirar notas baixas. Acho que a nota mais baixa que tirei na Graduação, se não estou equivocado, foi 8,7 ou 8,6. Tanto que concluí minha Licenciatura em três anos. Fui antecipando as disciplinas e acabei fazendo em três anos. Quando participei da seleção para Mestrado na UNICAMP⁹², ao ser solicitado meu histórico escolar e a minha colocação em relação à turma que se formou comigo, descobri que havia me formado em primeiro lugar.

Um aspecto que sempre me ajudou muito foi o fato de sempre ter gostado de estudar com colegas. Desde cedo percebi que aprendia muito todas as vezes que tentava auxiliar um colega com dificuldades, ao discutir, no esforço de elucidar as dúvidas desse colega. Descobri, então, que a melhor maneira de estudar era com alguns colegas e isso se tornou uma prática desde a Graduação. Fui monitor, durante todo o curso, a partir do segundo ano do curso de Matemática.

Em 1974 eu comecei o Mestrado em Matemática Pura, em Campinas, na UNICAMP. Nessa época eu morei em uma república com quatro colegas do Mestrado em Matemática e um outro estudante, que entrou mais tarde, que fazia Mestrado na Química, também na UNICAMP. Nós tentávamos discutir os problemas, trabalhar juntos na compreensão dos conceitos, na resolução de problemas. Auxiliar um ao outro ajuda a aprender, só se aprende

⁹¹ Professor João Linneu reside em Jaú (cidade próxima à Bauru) desde 1927. Concedeu entrevista à pesquisadora Ivete Baraldi (trabalho de doutorado pelo programa de pós-graduação em Educação Matemática, UNESP-Rio Claro, sob orientação do prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica). No texto fornecido pela pesquisadora (obtido a partir da entrevista concedida pelo professor João Linneu) são encontradas às seguintes referências à Faculdade de Penápolis: “Na década de 60, fui convidado para lecionar Álgebra Moderna na Faculdade de Ciências e Letras de Penápolis. [...]Em Penápolis, onde tive ótimos alunos, a maioria deles, no início, era de professores que queriam complementar seus estudos. Os alunos-professores queriam regulamentar as suas situações nas escolas onde lecionavam, queriam o diploma para prestar concurso. [...] Nas décadas de 60, 70 e 80 lecionei em vários lugares, Campus de Marília da UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Penápolis, [...]Apreciava dar aula na Faculdade de Filosofia de Penápolis, fui até homenageado como professor, no curso de [...] Matemática.”

⁹² Universidade de Campinas

mesmo é falando, fazendo, pondo a mão na massa. Não adianta ficar ouvindo o professor falar. Aliás, me lembro de uma disciplina, Análise Complexa, ministrada por um professor argentino chamado Roberto Massias que, além de eu não entendê-lo muito bem, falava muito baixinho. Como esse professor repetia o que estava no livro (as demonstrações eram feitas *ipsis litteris*), eu percebi que aquelas duas horas de aulas que nós tínhamos eram uma perda de tempo. Eu e meu irmão fazíamos juntos o Mestrado; embora eu estivesse um pouco mais à frente dele, que estava começando, essa disciplina nós fizemos juntos. Então negociamos com esse professor para só fazermos as provas dele. Passamos a estudar sozinhos e fomos aprovados.

Em 1975 meu orientador de mestrado foi para a Bélgica fazer pós-doutorado. Como o problema da minha Dissertação tinha uma série de inconsistências, estava mal posto, ao retornar ele propôs que o Mestrado fosse retomado com outro problema. Mas, eu já estava trabalhando na PUCC⁹³ e, ao mesmo tempo, tinha feito uma opção de vida que era uma militância política na clandestinidade, na luta contra a Ditadura Militar. Comecei essa militância em mil novecentos e setenta e cinco em um Partido que na época era muito pequeno, chamado Liga Operária; teve o nome de PST, por um curto período de tempo, e depois Convergência Socialista que é, hoje, o PSTU⁹⁴. Em função disso eu abandonei o Mestrado e só fiquei na atividade docente. Junto a esse trabalho eu desenvolvia também minhas atividades sindicais. Estive na luta pela construção da APROPUC, que é a Associação dos professores da PUC de Campinas e, por essa via, militei também na ANDES⁹⁵, que é a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, nossa entidade

⁹³ Pontifícia Universidade Católica de Campinas

⁹⁴ Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado. O partido foi fundado em 1994, resultado da unificação de diferentes organizações, grupos e ativistas independentes. A maioria dos que fundaram o PSTU eram originários de uma ruptura com o Partido dos Trabalhadores (PT). Em 1993, o PT passou por um processo de reformulação que terminou excluindo do partido a sua facção mais polêmica: a *Convergência Socialista (CS)*. Considerada a tendência mais radical do partido desde a sua fundação, em 1979, a *CS* reunia líderes dos movimentos sindicais e estudantis e representantes de outras correntes da chamada “ultra-esquerda”. Desde o início da década de 1990, seus integrantes vinham travando duras batalhas dentro do PT na tentativa de fazer valer suas teses. Outra corrente deixou o partido na mesma época: o *Movimento Socialista Revolucionário*. Um ano depois, em 1994, as duas correntes (*CS* e *MSR*) aliaram-se a outros setores de esquerda e fundaram o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU, 2003; JC ONLINE, 2003).

⁹⁵ ANDES-SN-Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Por ocasião do I Congresso Nacional de Docentes Universitários, realizado em Campinas (janeiro de 1981), foi fundada a ANDES-SN- Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Este processo de criação foi pautado, a partir das ADs - Associações Docentes - que surgiram em várias Universidades brasileiras a partir de 1976, na perspectiva de defesa destas Instituições seriamente abaladas pelas constantes intervenções do regime militar, e na defesa dos interesses dos seus docentes. Em novembro de 1988, por ocasião do II Congresso Extraordinário, no Rio de Janeiro, foi aprovada a criação da ANDES- Sindicato Nacional através da transformação da ANDES (por respeito à história que o próprio movimento docente construiu). Com a concessão do direito de representação sindical legal foi dada a esta entidade a representação sindical que já tinha desde seu nascedouro (ANDES-SN, 2003).

nacional. Também participei da luta pela retomada do Sindicato dos Professores de Campinas e que estava sendo dirigida há vinte e três anos por um mesmo grupo com tendência pró-patronal. Esse grupo não mobilizava os professores, não buscava os interesses trabalhistas da categoria; era uma diretoria constituída por elementos burocratas que, na época, eram denominados de “pelegos”. Viabilizamos então um movimento de oposição sindical que conseguiu vencer as eleições, e nessa ocasião fui Secretário Geral por dois anos.

Conciliar trabalho com militância foi uma experiência muito enriquecedora. Eu sempre levei meu trabalho a sério: para poder reivindicar, cobrar, é necessário ao mesmo tempo apresentar possibilidades de soluções. O reconhecimento do meu trabalho por parte dos alunos e dos colegas, mesmo exercendo essa função de militante, impediu minha demissão pela PUCC por duas vezes nesse período. O que fez a Instituição recuar foi o apoio solidário dos estudantes e dos meus colegas de trabalho. Em uma dessas ocasiões, os alunos entraram em greve e os professores convocaram uma assembléia docente e ameaçaram também entrar em greve.

Portanto, uma das razões que me fez abandonar o Mestrado foi querer estar ligado a uma atividade profissional que possibilitasse a organização política na luta contra a Ditadura. Mais do que isso, eu queria que as pessoas se organizassem na luta por uma mudança radical na sociedade porque eu não acredito que no Capitalismo os grandes problemas das pessoas sejam resolvidos, nem coisa alguma na Sociedade. Eu não acredito que se possa melhorar o mundo no âmbito do Capitalismo; só uma mudança radical nas relações sociais, de produção, de troca e de trabalho é que poderá abrir perspectivas para um mundo melhor, mais solidário, mais fraterno no qual as pessoas possam construir a felicidade. No meu modo de ver, o Capitalismo é o empecilho maior para que essa possibilidade aconteça. Justamente por pensar assim que nunca escondi, dos meus alunos e de quem quer que seja, minha compreensão do mundo. Como sempre procurei agir em função disso, o meu trabalho junto aos alunos nessa época era mostrar a necessidade das pessoas se organizarem em partidos políticos ou nos sindicatos. Eu vejo como função do educador buscar essa transformação, procurar discutir com os alunos questões que considera pertinentes. É um aspecto que considero fundamental porque não acredito em professor neutro; o professor tem uma história de vida e tem que deixar transparecer essa história para os seus alunos.

O início da minha atividade docente, olhando sob o aspecto de opção de vida, foi na PUCC; depois trabalhei quatro anos na UNIMEP⁹⁶. Eu não concluí a Licenciatura e já fui dar aula no ano seguinte. Só depois de dois anos de Mestrado entrei em uma sala especificamente para dar aulas e sempre no ensino superior; exceção a um curto período, um semestre, em uma disciplina de Ciências, em uma escola de Campinas, ao substituir uma colega de Mestrado que estava grávida. Ela não podia perder aquele trabalho, por isso assumi no lugar dela, com a promessa que ela reassumiria seu posto no semestre seguinte. Nessa época eu era bolsista e não podia conciliar atividade docente com aulas porque não era permitido acumular dois salários.

Fiquei na PUCC até 1987. Nessa época a Ditadura já estava quase caindo, já estava praticamente no seu estertor de forma que comecei a me redirecionar novamente para a minha vida acadêmica. Percebi que se quisesse avançar nos meus estudos e aprofundar as atividades dentro da Academia eu dificilmente iria conseguir trabalhando na PUCC e na UNIMEP de Piracicaba, com uma média de quarenta e quatro, quarenta e seis horas-aula semanais frente a alunos. Então, prestei concurso em algumas Instituições. A primeira a me chamar foi a Universidade Federal de Santa Maria⁹⁷, Rio Grande do Sul, em 1987.

Trabalhei em Santa Maria durante dois anos, quando aconteceu do professor Rodney Bassanezi, meu professor na época de Mestrado na UNICAMP, estar presente em um Seminário promovido por essa Instituição, a Universidade Federal de Santa Maria. Nessa oportunidade o professor Rodney me convidou a retomar meu Mestrado.

Eu voltei para fazer o Mestrado e como já havia feito (entre 1974 e 1977) todos os créditos, eles foram convalidados nesse meu retorno. Retornei, não mais em Matemática Pura, mas na Matemática Aplicada, no grupo da Biomatemática coordenado até hoje pelo professor Rodney, na UNICAMP. Como eu já tinha todos os créditos do mestrado feitos já pude iniciar

⁹⁶ Universidade Metodista de Piracicaba. “A UNIMEP é uma universidade com marcas indeléveis de tradição. Nasceu da semente educacional plantada por João Wesley na Inglaterra, em 1748, com a fundação da Kingswood School. No Brasil, a primeira escola metodista surgiu em Piracicaba, o Colégio Piracicabano, fundado por Martha Watts em 1881. Em 1964, foram iniciados os primeiros cursos superiores: Economia, Administração e Ciências Contábeis, inicialmente reunidos como Faculdades Integradas. A expansão no ensino superior resultou no reconhecimento da UNIMEP, a primeira universidade metodista na América Latina, em 1975” (UNIMEP, 2003).

⁹⁷ A Universidade Federal de Santa Maria comemorou, no ano de 2000, 40 anos de sua fundação. A UFSM foi fundada em 14 de dezembro de 1960, pelo professor José Mariano da Rocha Filho. Fundador e primeiro Reitor da Universidade Federal de Santa Maria (RS), José Mariano da Rocha Filho transformou a pequena faculdade de Farmácia de Santa Maria, que contava com 5 alunos em 1938, no embrião para criar, em 1960, a primeira universidade instalada fora do eixo das capitais do estado no Brasil. A UFSM resultou de sua luta pela interiorização do ensino superior desencadeada em 1946, quando conseguiu, liderando e articulando um amplo movimento do interior do Rio Grande, incluir no texto da constituição estadual um parágrafo que transformava a Universidade de Porto Alegre em Universidade do Rio Grande do Sul, através da anexação das faculdades situadas no interior: Farmácia de Santa Maria e Direito de Pelotas (UFSM, 2003).

minha Dissertação e ao mesmo tempo fazer disciplinas para um posterior doutorado; fiz todos os créditos que precisava para o doutorado nos dois anos e meio em que fiquei na UNICAMP.

Na minha Dissertação de Mestrado foi feita uma modelagem e a simulação numérica do processo de hemodiálise, desenvolvida a partir de um artigo de interesse da Bioengenharia, da UNICAMP. Havia interesse na produção de filtros dializadores e, portanto, era necessária uma simulação que proporcionasse possíveis respostas sobre o processo quando certos mecanismos da ultrafiltração do sangue fossem alterados. Um exemplo é o quanto seria alterada a *performance* do processo de hemodiálise ao aumentar a velocidade de filtração do sangue; ou, até quanto era possível aumentar essa velocidade sem alterar os resultados padrões. Coisas desse tipo: até quanto também poderia diminuir o tamanho dos filtros dializadores sem que ficasse comprometido o processo de hemodiálise.

Em 1999, para ser mais exato final de 1998, eu já havia retornado a Santa Maria, e o professor Marcelo Borba⁹⁸, aqui do Programa de Rio Claro, esteve na UFSM, também em uma Semana Acadêmica.

Nesse contato, fiquei conhecendo a filosofia do Programa da pós-graduação em Educação Matemática de Rio Claro⁹⁹. No período do Mestrado havia começado a perceber que desenvolver habilidades na área de pesquisa, dentro da área da Matemática, não me satisfazia mais porque o que me interessava mesmo era o trabalho docente, o trabalho de pesquisa junto ao aluno, o trabalho do dia-a-dia na atividade docente. Além disso, eu tinha muitas angústias em relação à questão do ensino; essa atividade que eu tinha escolhido não estava atendendo muito às minhas expectativas. Eu questionava minha postura, como professor, e começava a olhar para o que o aluno estava interessado, o que ele queria, o que queria da minha aula. Mas também isso não era suficiente. Eu queria aprofundar essa questão e, assim, acatei a sugestão do Borba para que eu viesse para a UNESP de Rio Claro fazer meu doutorado.

⁹⁸ Prof. Marcelo de Carvalho Borba é professor do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, Rio Claro). Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Cornell – EUA (UNESP-RC, 2003).

⁹⁹ As dificuldades relativas ao processo do ensino/aprendizagem da Matemática (agravadas com o movimento da Matemática Moderna), incitou por todo mundo o envolvimento cada vez maior de estudiosos, de diversas áreas do conhecimento, com essa problemática. No Brasil, segundo Lopes (2000) em entrevista à Revista da SBEM, somente a partir da década de 1970 grupos de professores de Matemática passaram a desenvolver estudos relacionados à Educação Matemática tendo como foco a realidade brasileira (sem estar atrelado às experiências estrangeiras). Em 24 de fevereiro de 1976 foi fundado no Rio de Janeiro o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEM); o Curso de Especialização para professores do GPEM (em convênio com a Universidade Santa Úrsula) foi o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Matemática do país. A década de 1980, foi decisiva para a Educação Matemática, conclui a entrevistada, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP/Rio Claro (1983), do Curso de Mestrado em Educação

Aqui, em Rio Claro, procurei pelo professor Irineu Bicudo¹⁰⁰. Eu havia trabalhado muito com meus alunos um texto do Paul Halmos traduzido pelo professor Irineu, “A Teoria Ingênua dos Conjuntos”¹⁰¹. Daí ter sido a primeira pessoa que me ocorreu para trabalhar junto. Expus a ele minhas preocupações, meu pré-projeto para tese e ele achou pertinente, defensável. Escrevemos um projeto, mais detalhado, e fui selecionado ao programa em mil novecentos e noventa e nove.

Quando vim para Rio Claro, a partir de março de dois mil, fui liberado de todas as atividades relativas a ensino, pesquisa e extensão que desenvolvia junto ao meu Departamento lá na Universidade Federal de Santa Maria. Tenho meu salário e uma Bolsa do PIDCT¹⁰².

Mas após um ano aqui no Programa, eu tomei contato com novos professores, com novas visões, novas idéias e surgiu um novo mundo de possibilidades para o meu trabalho e essas possibilidades fizeram com que alterasse profundamente o meu projeto original de tese. Essa alteração foi de tal forma drástica que o professor Irineu concordou com a mudança de orientador. Como não era uma área (em Hegel) em que ele transitasse com grande segurança, sugeri então o nome do professor Roberto Ribeiro Baldino¹⁰³. Expus ao professor Baldino o projeto inicial e as alterações, ele aceitou, e ainda estou sob essa orientação, em que pese a mudança dele para o Rio Grande do Sul. Estou órfão dessa orientação e não sei como isso será resolvido. Mas existem outros interlocutores para o trabalho, como é o caso do Romulo¹⁰⁴, do Carrera¹⁰⁵, que são professores aqui do Departamento, e assim eu tenho

Matemática da Universidade de Santa Úrsula/Rio de Janeiro (1989) e com o aparecimento de trabalhos relativos à Educação Matemática na Faculdade de Educação da UNICAMP.

¹⁰⁰ Prof. Irineu Bicudo é professor do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, Rio Claro). Doutor em Lógica pela PUC – SP (UNESP-RC, 2003).

¹⁰¹ HALMOS, Paul. *Teoria ingênua dos conjuntos*. [Trad.] Irineu Bicudo. São Paulo: Edusp, 1970.

¹⁰² Bolsas PIDCT/CAPES: esta modalidade de bolsa de estudo é destinada a docentes ou técnicos de universidades brasileiras, concedidas através do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT/CAPES) pela instituição de origem.

¹⁰³ Prof. Roberto Ribeiro Baldino foi professor (atualmente aposentado) pelo Departamento de Matemática da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, Rio Claro); Doutor em Matemática pelo IMPA (Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada) integrou o quadro de docentes do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (UNESP, Rio Claro) até o ano 2002 (UNESP-RC, 2003). Atualmente lotado na UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Campus de Guaíba (Engenharia em Sistemas Digitais).

¹⁰⁴ Prof. Romulo Campos Lins é professor do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, Rio Claro). Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Nothingan – Inglaterra (UNESP-RC, 2003).

¹⁰⁵ Prof. Antonio Carlos Carrera de Souza é professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, Rio Claro) e da Universidade do Sagrado Coração – USC/Bauru. Doutor em Educação pela FE – UNICAMP. (UNESP-RC, 2003).

prosseguido o trabalho. O próprio Vicente¹⁰⁶ deverá ser, talvez, um dos mais importantes interlocutores para esse meu trabalho.

Quanto ao meu doutorado, costumo dizer que duas disciplinas foram fundamentais: a disciplina do professor Carrera colocou sob suspeita todos as minhas convicções e a disciplina do Vicente, “Filosofia da Educação Matemática”, me deu parâmetros para começar a organizar sob uma outra ótica, uma outra concepção, a questão da Educação Matemática. Mesmo que eu tivesse parado, nesses quatro anos não tivesse feito nada, eu voltaria para Santa Maria diferente.

Todos estamos em processo permanente de mudança, mas o que estou destacando é uma mudança na forma de entender Educação, nas minhas concepções. Quando cheguei aqui em Rio Claro eu entendia a Educação Matemática dentro da ótica de ensinar, educar para a Matemática, fazer o aluno aprender Matemática. Atualmente tenho uma concepção completamente diferente na qual a Matemática é mais uma ferramenta através da qual o processo da Educação se põe. É educar pela Matemática.

A questão não é se o aluno vai unicamente aprender “Matemática, vai somente melhorar o seu domínio dos conteúdos disciplinares. A questão agora é educar pela Matemática: através da Matemática desenvolver na pessoa humana a consciência do seu papel histórico no mundo, perante a vida. Acho que isso sintetiza meu entendimento com relação à Educação Matemática. Até porque não acredito em melhora material dentro da sociedade capitalista. Quando se fala em melhora, é melhorar para quem? Essa questão é muito complicada. O ex-presidente Fernando Henrique¹⁰⁷ estudou nas melhores escolas do Brasil, fez doutorado na Universidade Sorbonne e eu não tenho nenhuma saudade do governo dele. Assim como ele, existem inúmeros outros exemplos. O presidente dos Estados Unidos da América, George Bush,¹⁰⁸ passou pelas melhores escolas e só não bombardeia permanentemente o Oriente Médio porque não tem como fazê-lo. Ou tem!?!...

No âmbito das relações sociais capitalistas, produção e troca e trabalho, a universidade reproduz aquilo que o capital quer. Os cursos de Matemática, Licenciatura, Bacharelado, Mestrado, Doutorado entendem o aluno como mercadoria; nós somos

¹⁰⁶ Antonio Vicente Marafioti Garnica é professor do Departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, Bauru) e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática (UNESP, Rio Claro). Doutor em Educação Matemática pelo IGCE – UNESP- RC. (UNESP-RC, 2003).

¹⁰⁷ Fernando Henrique Cardoso foi eleito em 1994 pela coligação Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), Partido da Frente Liberal (PFL) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e reeleito em 1998, com mandato até 2002.

¹⁰⁸ George W. Bush tomou posse como 43º presidente dos Estados Unidos da América no dia 20 de Janeiro de 2001.

mercadorias nesse processo. Portanto, o que é melhora? Melhora para quem? Melhorar o que? Melhorar em relação a que?

Quando comecei a fazer a Graduação era solteiro; casei quando estava em vias de abandonar o Mestrado, na época em que comecei a trabalhar na PUCC. Embora não seja casado em Cartório, essas coisas todas, ainda vivo com a mesma mulher até hoje: vivemos juntos desde 1977. Quando eu fui para o Rio Grande do Sul a minha companheira não pode ir comigo por estar ligada à rede pública do ensino médio do Estado de São Paulo. Só um ano e dois meses depois abriu concurso no Departamento de Lingüística da Universidade Federal de Santa Maria, que é a área dela. Nesse concurso ela não foi selecionada; não tinha sequer terminado o seu Mestrado. Em 1989, acabei retornando a Campinas para terminar o Mestrado. Um novo concurso acabou acontecendo em meados de 1991. Dois meses após o meu retorno a Santa Maria ela assumiu a vaga na Universidade. Atualmente estamos, ambos, licenciados das atividades docentes; quando eu vim para Rio Claro fazer o Doutorado ela veio para Campinas fazer doutorado, na UNICAMP, em Lingüística Aplicada.

Atualmente, pelo fato de estar em uma Universidade Pública estou mais resguardado para atividades de militância, porque para ser demitido do quadro de servidor público a razão precisa estar fundamentada na lei. No entanto, não estou mais organicamente ligado ao PSTU por questões de ordem estritamente pessoal; do PSTU eu tenho reivindicado todo o seu método, sua política, seus princípios nessas discussões que continuo propondo aos meus alunos e a quem quer que seja.

Em Santa Maria sou ligado à SEDUFMS, Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria, filiada à ANDES-SN. Embora tenha integrado o comando geral de todas as greves das quais participei em Santa Maria, inclusive do comando nacional, não cheguei a exercer atividades dentro da burocracia sindical na UFSM. Nunca fui um diretor do nosso Sindicato porque preferi me voltar para outras atividades, via Sindicato, como é o caso das representações no Conselho Universitário. Na Universidade Federal de Santa Maria, os docentes têm direito a uma representação no Conselho Universitário, por nível, ou seja, professor Auxiliar, professor Assistente, professor Adjunto, professor Titular. Eu fui eleito representante dos professores Assistentes, através de eleições diretas e, posteriormente, como membro do Conselho Universitário fui indicado para a Comissão de Legislação do Regimento desse Conselho, e de cuja Comissão fui presidente, por eleição em plenária.

Eu exerci a minha representação junto ao Conselho no sentido *lato* da palavra; todos os encaminhamentos eram previamente discutidos com as bases, através do Sindicato,

buscando o que mais atendia aos interesses dos professores. Eu exercia essa atividade no interior da Academia em vez de ficar na burocracia da atividade sindical.

Eu fui um profissional do Partido, do PSTU, assim como sou como professor. Mas é porque eu não consigo separar, ou me ver dividido entre ser professor ou militante, pessoa diferente conforme a ocasião. Destaco esse aspecto porque, embora nunca tenha recebido salário do Partido, a primeira coisa que me faz sentir profissional é no fim do mês ter meu salário; isso é fundamental. Sem salário não seria possível fazer meu trabalho porque não teria como sobreviver. Eu não acredito nas pessoas que afirmam que trabalhariam até de graça. As minhas obrigações financeiras me lembram que sou um profissional porque fazem parte desse mesmo jogo.

Por diversas vezes o Partido precisou que eu atendesse suas organizações regionais. Houve uma ocasião em que fui deslocado, no período de férias escolares, para tentar acertar uma regional do Partido em Fortaleza, para colocá-la novamente em movimento. Problemas de direção, conflitos, brigas internas haviam-na paralisado. Num período de férias eu fui também a Curitiba e a tantos outros lugares. No período letivo, como não podia me afastar das atividades docentes, minha militância ficava restrita à atividade sindical no local de trabalho ou em escolas da base territorial do Sindicato.

O militante, o profissional do Partido é um profissional, como qualquer outro. No entanto o militante profissional independe de ser militante orgânico, ou seja, receber salário do Partido. Eu nunca recebi salário do Partido e entendo que a função do militante orgânico e do militante não orgânico, ou seja aquele que não recebe salário, é praticamente a mesma. No PSTU a única diferença está no fato do militante orgânico ter todas as suas atividades, permanentemente, voltadas para a construção e organização interna e externa do Partido; o não orgânico desenvolve outras atividades, ele vive do seu trabalho.

Com relação ao trabalho estritamente docente, o que me faz sentir que sou um profissional consciente é o aspecto relacionado à responsabilidade social desse trabalho. Saber até que ponto a minha ação está possuída com esta responsabilidade é algo que me angustia. Quando destaco esse aspecto, estou me referindo à responsabilidade decorrente do trato com seres humanos e suas múltiplas relações, do fato que no meu trabalho trato com gente. Tenho preocupação com relação à minha prática; se não existe desrespeito ao aluno, se a minha condição de educador está coerente, mesmo não satisfazendo os anseios dos alunos. Essa inquietação, essa agonia mesmo, essa contradição, é parte do meu trabalho profissional; alguém que não tenha essas preocupações não está sendo profissional na sua totalidade, é um profissional de outro tipo como tantos que conheço. Profissional é aquele que exerce uma

atividade de maneira integral, total, consciente de tudo, até de suas limitações; não é aquele que exerce de maneira parcial, de qualquer jeito.

Eu submeto o meu trabalho a uma avaliação permanente com meus alunos; inclusive os co-responsabilizo pelos meus erros caso não me avaliem constantemente. Ouço sempre o que eles têm a dizer, embora obviamente, nem tudo seja viável de acatar; algumas sugestões chocam-se com meus princípios ou com outros aspectos que tenho delineados. Mas, em geral, depois de algum tempo como meus alunos, eles acabam fazendo sugestões e propostas que são realmente pertinentes. Às vezes, acompanha-se uma turma por um certo período, ou até mesmo do primeiro até o último ano, em diversas disciplinas. A partir de um certo tempo os estudantes se habituem com meu modo de trabalhar e esse processo de avaliação permanente acaba se tornando algo natural. Muitos alunos me procuram para expor situações que posteriormente são discutidas em sala de aula.

Procuro conversar sempre com meus alunos e com os colegas. Mas, com relação a meus colegas a questão é mais complicada porque os membros da Academia têm interesses diversos. E, é inegável que minha postura política incomoda a alguns. Da mesma maneira que alguns colegas se identificam com a minha postura política, ou aprovam mesmo que não se identifiquem, têm aqueles que a recriminam. Aí é uma questão política, um embate político, e nessa hora discuto politicamente com eles. Em relação à vida acadêmica nunca tive problemas; sempre procurei colaborar, me colocando ao dispor de qualquer colega, independente ser mais chegado ou não, que precise de ajuda. Até mesmo já assumi aulas de colegas que, por motivos diversos, às vezes problemas emocionais, encontram-se em dificuldades. A causa maior de incômodos é mesmo o aspecto político porque procuro agir de acordo com essa minha visão e esses meus princípios; eu explico isso, e se a pessoa concorda ou não, problema dela.

Esse problema não ocorre – ou ocorre em menor intensidade – num Sindicato de Categoria profissional porque ali todos sabem, o trabalhador sabe, que todos são políticos. Ser orgânico ou não é simplesmente uma opção, e se a postura no trato das questões sindicais de uma determinada categoria é democrática, se as instâncias do Sindicato são respeitadas, não existe cobrança em relação ao Partido político ao qual se é filiado. O que interessa é a postura e, portanto, nunca tive problemas com a base do Sindicato por ser organizado nessa ou naquela Instituição; eventualmente tive problemas com a superestrutura do Sindicato, com colegas da diretoria que tinham interesses políticos que divergiam do que eu propunha em assembleias. Mas sempre procurei me pautar pelo embate político e democrático, respeitando

a democracia que essas discussões e situações exigiam; embora, alguns colegas, nesses embates, tenham sido até mesmo desleais.

5.2 TEXTUALIZAÇÃO 2 : ENTREVISTA COM O PROFESSOR RUBENS CÉSAR COLACINO

Independência se faz
com Estudo, Amor, Trabalho;
progresso, com ordem e paz,
são caminhos – não atalhos!

Um dos piores medos que há
é o medo de se viver;
pois se morre já em vida,
bem antes de se morrer!¹⁰⁹

5.2.1 Apresentação

O professor Rubens é professor da rede oficial de ensino na cidade de Bauru. Apesar de se considerar um professor de Biologia (e não de Matemática) é um dos nossos depoentes porque, em função da habilitação da Licenciatura que cursou, esteve não só ministrando aulas de Matemática como envolvido em atividades voltadas para a qualificação de professores nessa área, como foi o caso da sua participação no projeto vinculado ao Programa Pró-Ciências¹¹⁰. A sugestão de entrevistá-lo foi do professor Geraldo Antonio Bergamo (monitor do projeto) em razão da participação diferenciada nesse projeto e por atividades políticas e sindicais, nas quais foram companheiros. As entrevistas foram realizadas nas dependências da APEOESP (Bauru), nos dias 10/10/2002 e 17/10/2002.

¹⁰⁹ Rubens César Colacino (Trovas) em Fraga (2000, p. 154 -155).

¹¹⁰ Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, Departamento de Matemática.

5.2.2 Entrevista

Nasci em Bauru dia 25 de junho de 1952. Minha mãe ficou grávida em Ibitinga¹¹¹, portanto, sou ibitinguense de gravidez, paulistano de gestação; porém, bauruense de nascimento. Minha mãe nunca falou muito sobre essa história, mas, até o que sei, ela casou em segredo com meu pai; não a forma convencional de casamento, mas, sim, um trato pessoal, religioso. Quando ficou grávida, fugiu para São Paulo, e só retornou pouco tempo antes do meu nascimento, com receio da madrasta que desaprovava meu pai por ser peão, vaqueiro, por andar pelo Brasil afora. Caso tomasse conhecimento da gravidez é certo que a forçaria a sair de casa ou até mesmo abortar; portanto, dá para imaginar o drama que passei junto com minha mãe. Acho que, por essa razão, sou um biólogo espiritualista totalmente contra o aborto, exceto o terapêutico. Toda vida é singular e irrepetível.

Assim, meu pai só soube da gravidez nessa época, quando meus avôs, ao ficarem sabendo da gravidez da minha mãe, foram buscá-lo no Paraná. Meus pais casaram-se aqui em Bauru, daí a razão de ter nascido aqui. Mas meu pai continuou a viajar, conheceu o Brasil inteiro menos o Rio Grande que foi sua grande paixão. Ficava meses fora de casa e eu, desde pequeno ajudava a cuidar das minhas irmãs. Então, cresci com a idéia de ser boiadeiro, ou transportador de boiada. Como meu pai ficava meses levando boiada a cavalo por este Brasil afora, eu pensei na possibilidade de levar boiada de caminhão. Pensei na possibilidade de ser caminhoneiro, mas, paradoxalmente, mesmo sabendo dirigir, até hoje não sou habilitado. Gosto muito de velocidade, mas, ao mesmo tempo, sou muito desligado; então, por uma questão de responsabilidade e consciência nunca tirei carteira de motorista.

No entanto, meu pai faleceu com trinta e pouco anos em decorrência de um problema cardíaco. A sua profissão o obrigava a tomar muita chuva, conviver com muita poeira, levar muitos tombos e isso comprometeu o coração e os pulmões. Na época, a medicina não contava com muitos recursos tecnológicos. Era o tipo da história: se a opção fosse operar poderia morrer na mesa de cirurgia, se não operasse iria morrer porque o caso dele era um quadro irreversível de cardiopatia. Ao optar por não operar, faleceu fazendo o que queria, no manejo dos animais. Não deixou nenhuma herança a não ser uma boa educação para os filhos; também a lembrança do cuidado, do amor que tinha pelos filhos apesar da vida nômade.

¹¹¹ Cidade do interior do Estado de São Paulo, distante 86 Km de Bauru. Principal produtora brasileira de bordado (Guia Quatro Rodas, 1999).

Minha mãe ficou viúva aos vinte e três anos com três filhos e eu, órfão de pai aos cinco. Procurou abrigo no pai, mas praticamente não recebeu apoio por causa da madrasta. A vida inteira minha mãe foi rejeitada o que a fez pensar, antes de se casar, em ser freira por causa dos sofrimentos, da angústia, da desilusão precoce com a vida. Nessa época a mulher viúva era estigmatizada e não tinha mercado de trabalho aberto; portanto, é possível imaginar a vida de dramas que tivemos como migrantes internos do Estado de São Paulo. Daí, crescemos quase jogados de um lado para o outro.

Minha mãe casou-se pela segunda vez quando eu tinha mais ou menos nove anos. Eu e minhas irmãs fomos morar com avós tutores e pouco tempo depois, em razão da morte do meu avô, com tios tutores porque minha avó era dependente deles. Minha mãe só pode levar, no novo casamento, dois dos três filhos do meu pai porque o ganho referente ao trabalho na zona rural não propiciava condições para a manutenção dos filhos lá. No período de dez anos vagou por trinta e oito fazendas; havia época em que eu não sabia nem em que fazenda ela estava. Para passar as férias com ela tinha que adivinhar, descobrir. O sistema na zona rural no Brasil até hoje é feudal. Quando houve a Reforma da Previdência aconteceu uma demissão em massa acarretando uma migração, responsável por grande parte dos problemas sociais que as cidades atualmente enfrentam. Naquela época a proporção era de sete habitantes no campo para três nas cidades; agora inverteu: são sete habitantes na cidade para três no campo. A diferença, quatro habitantes, cria todo esse problema social existente. Daí a necessidade, a luta para o governo criar cerca de quatro, cinco milhões de empregos no campo. Isso resolveria praticamente metade dos problemas nas cidades.

Meus bisavós paternos foram militares, inclusive lutaram na guerra do Paraguai. Vários dos meus antepassados lutaram na Itália. Meu avô foi tenente do Exército na época do governo de Getúlio Vargas. Perdeu a patente quando foi ao Paraná procurar meu pai. Ganhou um neto, mas perdeu a patente, o que o deixou frustrado, inconformado. Crescemos num ambiente inconformado, indignado do ponto de vista moral, espiritual e ético; mas não de um rebelde sem causa. Por essa razão, na época do colégio fazíamos discursos que deixavam apreensivos como Gutemberg de Campos¹¹².

Um dos meus tios me marcou profundamente. Foi uma pessoa extremamente honesta, capaz, inteligente, trabalhador; nunca conheci ninguém tão honesto até hoje. Na época da Ditadura, ele foi afastado do trabalho de sinalizador de trens pelo governo de Paulo Maluf, por ser um sujeito atuante, não militante partidário, mas ideologicamente ligado à

¹¹² Gutemberg de Campos, segundo informação do próprio depoente, foi professor de Inglês muito simpático e amigo dos alunos, ex-soldado constitucionista, orador eloquente. Um grande educador, conclui.

esquerda. Sempre estive preocupado com os problemas sociais dos subordinados dele e por essa razão foi afastado sob a alegação de ser daltônico. Foi uma “maracutaia” tremenda, porque ele sinalizou trens mais de vinte cinco anos com aquelas lanternas de cores verde, amarela e vermelha e nunca aconteceu nenhum acidente. Isso provavelmente foi uma das causas da morte dele: morreu completamente desgostoso. Nunca se casou, doou a vida, praticamente, para os transportes ferroviários do Estado de São Paulo.

Devido à influência desse tio eu comecei a ler filosofia aos sete, oito anos. Li obras de Platão e de Monteiro Lobato. Ainda adolescente, curei minha insônia de um ano lendo a obra para adultos de Monteiro Lobato. Com sete, acho que oito anos, não lembro bem a idade, comecei a ler a revista *Seleções*, leio até hoje, embora seja uma revista norte-americana, anticomunista e sionista. Monteiro Lobato foi um grande nacionalista. Admiro até hoje tanto a obra infantil, uma obra extraordinária, como a adulta que é fenomenal. Imagine que ele foi um sujeito que não se reconhecia escritor; considerava Godofredo Rangel¹¹³ um grande escritor: ele era um rabiscador. Observe sua humildade e a grandeza: ele divulgava livros do amigo e se omitia tendo uma obra de gaveta fantástica. Depois ele estourou, teve o merecido reconhecimento.

Depois que minha mãe se casou, pela segunda vez, tivemos mais dois irmãos. Até hoje somos arrimo de família. Meu padrasto foi outra vítima do sistema. Apesar de ter sido trabalhador honesto, um cara muito bom, teve más companhias. A frustração própria de pessoa do campo que não tem saída, sempre aquela mesma vida, o levou a beber e destruir a própria vida e a de outras pessoas. Esteve preso durante muitos anos e morreu, há pouco tempo atrás, atropelado em uma estrada. A única coisa que deixou foi um seguro que o Estado pagou porque foi um atropelamento em na estrada estadual. Mas como foi pago para os filhos, eles malbarataram o dinheiro em um mês, dois meses. Minha mãe atualmente luta para cuidar dos netos, filhos de um irmão que parou de estudar cedo, apesar de toda nossa luta para movê-los.

O período da pré escola foi cursado em várias escolas de zona rural. Fomos um aluno migrante. A primeira série foi em uma escola confessional, na Vila Cardia¹¹⁴. Não queremos dizer o nome porque não vem ao caso. Reprovamos a primeira série porque não sabíamos todas as orações. No outro ano fomos para uma escola do Estado, que estava sendo

¹¹³ José Godofredo de Moura Rangel, escritor brasileiro. Grande amigo de Monteiro Lobato, com quem manteve, durante anos, assídua correspondência. publicou *Falange Gloriosa* (romance, 1917); *Vida Ociosa* (romance, 1920); *Andorinhas* (contos, 1921); *A Filha* (novela, 1929); *Os Humildes* (contos, 1944); *Os Bem Casados* (s.d.) e outros. (GRANDE, 1998, p.4915).

¹¹⁴ Bairro da cidade de Bauru

inaugurada, a Escola Mercedes Paes Bueno¹¹⁵. Nós somos meio inauguradores de escolas. Prova que éramos um aluno no mínimo normal, é que nesse colégio passamos em primeiro ou segundo lugar, inclusive ganhamos prêmio.

Fomos para o Liceu¹¹⁶ na quinta série. No exame de admissão reprovamos na Escola Ernesto Monte¹¹⁷, tal era o nível exigido neste exame, mas passamos na Escola Moraes Pacheco¹¹⁸. Ficamos neste colégio da sexta série até o segundo colegial. O famoso Moraes Pacheco tinha um time de extraordinários professores e alunos. Aliás, até hoje. Praticamente todos os professores se titularam e terminaram a carreira dando aulas no terceiro grau; a maioria com o título no mínimo de Mestre, alguns até Titulares. Glória Portal foi a primeira doutora em História e Geografia e foi uma das professoras da FEB¹¹⁹. O marido dela, professor Isaac Portal Roldan, foi um dos fundadores do Colégio Técnico¹²⁰ e da FEB. Foram idealizadores de toda essa concentração universitária em Bauru. Isso tudo começou a partir da Instituição Toledo de Ensino, a ITE, com o Eufrásio¹²¹ e depois com o professor Isaac. Ambos, foram grandes idealistas. A Fundação Educacional de Bauru, antiga FEB, depois

¹¹⁵ A EEPG “Profª. Mercedes Paes Bueno” foi instalada na Rua Xingú, 7-46 Vila Santa Lúcia, Bauru em 31 de agosto de 1960 (informação oral fornecida pela Profª Beatriz Garcia Sanchez, atual diretora da escola, em 6 de maio 2003)

¹¹⁶ Liceu Noroeste de Bauru, av. Rodrigues Alves, 835, Centro, Bauru.

¹¹⁷ EEPG “Prof. Ernesto Monte”. Praça das Cerejeiras, 4-44 - Vila Noemi, Bauru.

¹¹⁸ EEPG “Prof. Moraes Pacheco”, rua 1º de Maio, 16-10 - Parque Boa Vista, Bauru.

¹¹⁹ “Criada em 1966, a FEB [Fundação Educacional de Bauru] iniciou suas atividades em abril de 1967, contando na ocasião com 80 alunos matriculados na Faculdade de Engenharia. [...] [A] Faculdade de Ciências [foi] instalada em [1969]. [...] A Fundação Educacional de Bauru (FEB) entidade de direito público, sem fins lucrativos, [...] tinha ‘por único e especial objetivo o desenvolvimento do ensino, da cultura e da pesquisa tecnocientífica’ como registrava o então ‘Programa do Exame Vestibular de 1973’, na página três, distribuído aos candidatos ao ingresso na novel Instituição. Na época, a Fundação Educacional de Bauru (FEB) mantinha três Faculdades:

1 – **Engenharia** (reconhecida pelo Decreto Federal de n.º 70.596, de 23/05/1972) com os cursos de *Civil*; *Mecânica* e *Elétrica* (este, reconhecido pelo Decreto Federal de n.º 76.846, de 17/12/75);

2 – **Ciências** (reconhecida pelo Decreto Federal de n.º 70.595, de 22/05/1972) com os cursos de *Matemática*; *Física*; *Ciências*; *Desenho*; *Psicologia* e

3 – **Tecnologia** (reconhecida pelo Decreto Federal de n.º 71.077, de 12/09/1972) com os cursos de *Construção Civil* (Movimento de Terra) e *Sistemas Elétricos* (Distribuição de Energia Elétrica).” (VALE, 2003, grifos, negrito, itálico do autor).

¹²⁰ “A FEB mantinha, ainda, nos seus primórdios [...] o **Colégio Técnico-Industrial** com os cursos de *Máquinas e Motores*; *Edificações*; *Eletrotécnica*; *Desenho de Comunicação* [...]. (VALE, 2003, grifos, negrito, itálico do autor). O CTI, hoje chamado Colégio Técnico Industrial “Isaac Portal Roldan”, embora oferecendo modalidades diferentes de formação, continua em funcionamento.

¹²¹ O professor Antônio Eufrásio de Toledo foi fundador, em Bauru (SP), da Instituição Toledo de Ensino, que se multiplicou em forma de diversos campi no interior de São Paulo (Lins, Araçatuba, São José do Rio Preto, Botucatu, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, São Manuel e Santa Cruz do Rio Pardo) e norte do Paraná (Loanda, Cambará e Cianorte). (ITE, 2003).

transformada em universidade, a UB¹²² foi encampada pelo governo do Estado e assim surgiu a UNESP¹²³, campus de Bauru.

No colégio Moraes Pacheco tivemos um ensino de altíssimo nível, foi um tempo em que o aluno perdia a vaga após dois anos de repetência. Abriu-se um fosso no ensino em relação ao que era vinte e tantos anos atrás e o que é hoje. Mas nós estamos lutando para recuperar essa defasagem, essa discrepância. Por fim, terminamos o segundo grau na Escola Stela Machado¹²⁴, uma grande escola.

Ingressei na Secretaria de Educação em 1971 como escriturário concursado. Começamos a graduação, Licenciatura plena em Ciências, no início da década de 1970 quando já tínhamos terminado o Tiro de Guerra. Fizemos Tiro de Guerra: não pedimos dispensa apesar de sermos arrimo de família. Acreditávamos que a disciplina era importante. Porém, quando aprendemos a atirar para matar de verdade, nunca mais usamos armas. A responsabilidade é muito grande. Fizemos a graduação na antiga FEB, Fundação Educacional de Bauru, depois UB, Universidade de Bauru.

Os professores e os tios tiveram influência decisiva na nossa vida em relação ao caráter, a moral, a ética e no encaminhamento profissional. Minha mãe esteve, como já contei, quase sempre ausente por morar fora, distante e ser carente. De caminhoneiro, que era a idéia inicial, passei para agrônomo, daí para psicólogo. Mas, como perdemos o vestibular de psicologia, a Dona Glória Portal sugeriu que fizéssemos vestibular para Biologia e, posteriormente, transferisse para Psicologia. Mas creio que Biologia era uma espécie de pré-programa, uma coisa de vida. A Biologia é vida; é psicologia porque trabalha com o ser humano e vida porque trata com animais e plantas. Com a Biologia atingimos três coisas: a terceira foi o magistério. E se tivesse que começar de novo, começaríamos; só que melhor. Aquele chavão de sempre: faríamos com um pouquinho mais de sabedoria, não repetiríamos algumas bobagens cometidas ao longo do caminho.

Durante o curso de graduação fomos monitor de laboratório, assessorando o professor ao explicar para os alunos os procedimentos experimentais do laboratório de Biologia, na área de genética, botânica. Fomos representante dos alunos na Congregação e ajudamos a fundar o Curso de Biologia através da Congregação e do Diretório. A primeira turma de Biologia tinha cerca de oito alunos sendo que eu era o único homem da turma

¹²² “Em 1985, mediante o Decreto Municipal de n.º 4497/85, de 16/08/85, criou-se a Universidade de Bauru (UB), aprovada pelos Pareceres 2009/84 e 951/85, ambos do Conselho Estadual de Educação. A FEB se transformara em UB”. (VALE, 2003)

¹²³ Em 12 de agosto de 1988 a Universidade de Bauru foi incorporada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), através do Decreto-Lei de n.º 28.685. A UNESP foi o resultado da reunião de Institutos e Faculdades isolados do interior do Estado de São Paulo. (VALE, 2003).

¹²⁴ EEPSP Prof^a Stela Machado, rua Wenceslau Braz, 15-73, Vila Souto, Bauru.

Eu sempre gostei de ensinar aos colegas. Por ideal, por solidariedade, cooperação; sempre gostei de ver outra pessoa vencer. Mas nós iniciamos no magistério com um estágio em Iacanga, regência de classe. Na época fizemos alguma coisa em Bauru também; às vezes, substituímos uma professora do Colégio Técnico Industrial.

Gostamos muito de andar, praticar *training*, ciclismo. Fomos atleta na faculdade, corríamos, saltávamos, jogávamos futebol em qualquer posição. Ajudamos a dirigir alguns times da Faculdade de Ciências. Na época quem se destacava nos esportes acadêmicos eram os estudantes da Faculdade de Educação Física da ITE. Mas eles não deveriam nem competir porque treinavam direto e eram especialistas nisso. Nós éramos trabalhadores: sofrendo para estudar, viajar. Inúmeras vezes ficamos sem almoçar, às vezes sem jantar para chegar em tempo nas aulas. Andávamos a pé porque não tínhamos dinheiro para o ônibus. Nós éramos da época da resistência, já tínhamos militância contra a Ditadura através do CIENTE. Geraldo Bergamo¹²⁵ e Fatiminha¹²⁶ devem ter comentado sobre o CIENTE. Era nossa zona livre, mas mesmo assim conviviam conosco delatores. O CIENTE era uma boate. Era um ambiente com roda de samba, música popular brasileira, de preservação da cultura; era o nosso ambiente de namoro e também de discutir, com uma certa reserva porque a Ditadura era brava mesmo, política. Perseguiam, patrulhavam, prendiam.

Casei-me no final na década de setenta, início da década de oitenta com uma moça formada na Escola Estadual Cristhino Cabral¹²⁷ e depois jornalista pela UNESP. Tivemos dois filhos: um menino e uma menina. O mais velho, atualmente com vinte e dois para vinte e três anos, nasceu em Bauru e a menina, atualmente com vinte para vinte e um anos é paulistana. Moramos inicialmente em Bauru e depois em São Paulo, na cidade de Jandira, periferia da grande São Paulo. Atualmente estamos divorciados. Inclusive minha ex-mulher esteve nos Estados Unidos até a queda das torres gêmeas¹²⁸. No Brasil não conseguiu emprego como jornalista; não sei se não batalhou direito, se não teve chance, se passou um pouco da idade. Nessa ocasião os filhos ficaram comigo: fui pai e mãe. Neste tempo, meu filho não só sofreu um acidente como teve muitos problemas em decorrência da convivência com más companhias. Mas, felizmente, nos recuperamos quase completamente do susto do acidente e dos problemas. Minha filha está cursando o segundo ano do curso de Direito; meu filho trancou a matrícula no primeiro ano do curso de Direito.

¹²⁵ Geraldo Antonio Bergamo

¹²⁶ Maria de Fátima Mucheroni

¹²⁷ EESG Prof. Christino Cabral. Rua Gerson França, 19-165 - Jd. Estoril, Bauru.

¹²⁸ Atentado terrorista contra as torres gêmeas do World Trade Center em 11 de setembro de 2002.

Lecionamos na FEB por dois anos como professor assistente no Departamento de Biologia. Nós fomos convidados porque havíamos realizado a primeira Semana da Biologia. Apresentamos nessa Semana uma espécie de ensaio, uma mini monografia, sobre o aproveitamento econômico do cerrado. Usando critérios da Botânica Econômica mostramos que era viável, que o cerrado é um paraíso à espera da tecnologia e da decisão política, honesta, competente. Existe muita água no lençol subterrâneo e, além disso, a água marinha pode ser desanilizada. Nessa época lecionamos também em Avaí e Duartina¹²⁹.

Resolvemos sair da FEB foi porque entendemos que estávamos empatando tempo. Naquela época já tínhamos uma consciência profissional visionária. Nós queríamos permanência, projetos de pesquisa, projetos de extensão comunitária; queríamos compartilhar informações. Sentíamos que estávamos marcando passo, dando aulas arriscadamente repetitivas; e, acreditávamos que não era função de um professor universitário, nem da Universidade, produzir ou reproduzir meio profissional. Nem tudo que reluz é ouro, não é? Desta forma, por questão de coerência, renunciamos a um salário muito melhor do que o Estado pagava. Mas isso sem nenhuma dor porque foi renúncia por questão de princípio. Os alunos, já naquela época, ingressavam na Faculdade sem saber o básico: escrever, raciocinar. Daí, criamos o primeiro cursinho pré vestibular, na época na FEB, para atender aos alunos provenientes do Colégio Técnico Industrial, o CTI, e de outras escolas. Junto com alguns colegas fizemos o cursinho pré vestibular comunitário, como o cursinho filantrópico do Lions – UNESP¹³⁰. Naquela época, iniciamos o cursinho em dois e atualmente são mais de setenta professores, coligados, trabalhando gratuitamente. Gratuitamente é uma forma de expressão, porque é o tipo de trabalho que se realiza com satisfação, é uma realização. Muitos não entendem um trabalho como esse; consideram quem realiza algo assim bobos. Não entendem que é uma opção consciente, madura do ponto de vista ético, filosófico, até ideológico.

Quando estávamos terminando a Faculdade tivemos oportunidade de dar aula no Estado, por pouco tempo, como ACT¹³¹. E, nesta época, os professores contratos na modalidade ACT (assim como eu) reivindicaram aumento salarial. A saída do governo, foi obrigar os efetivos a assumirem mais aulas e, assim, cerca de oitenta mil professores ficaram

¹²⁹ Cidades próximas a Bauru.

¹³⁰ Cursinho pré-vestibular resultado da parceria entre o grupo Lions e a UNESP/Bauru. É conhecido pelo nome de Lions & Unesp. Atende a centenas de inscritos todo ano e as vagas são disputadas pelos estudantes de escolas públicas. O professor Clodoaldo Meneguello Cardoso é o atual coordenador pedagógico do cursinho. O Lions, é responsável pela seleção dos alunos e a UNESP pela infra-estrutura e programação didática.

¹³¹ ACT - admissão em caráter temporário.

sem aulas. O governador era o Engenheiro Paulo Maluf¹³². Então, através do Departamento Jurídico da APEOESP¹³³, nós reclamamos nossos direitos na justiça trabalhista. Neste período ganhamos cinco ações contra o governo, incluindo o vínculo empregatício. Ao ganhar as ações contra o governo nos tornamos, de certo modo, professor em regime estável, regime CLT¹³⁴, garantido por liminares. Depois fomos aprovados em Concurso, em 1980, e nos tornamos professor efetivo da rede pública de ensino. Nessa época, demos aulas em várias escolas particulares daqui de Bauru, entre elas o Liceu e o Prevê¹³⁵. Mas não concordávamos com a idéia empresarial da escola, do professor como animador de platéias e ou com o tratamento que alguns colegas recebiam. Não se trata de não gostar de brincadeiras, de alegria. Não estudamos para ser mercenário, usar o diploma para ganhar dinheiro como mico de circo. A alegria faz parte do processo, mas com compromisso. O aluno deve ser visto como um todo: a educação integral envolve os aspectos emocional, ético, intelectual e cultural e a formação do caráter. Por essas razões resolvemos dar aulas só na rede oficial do Estado. O ensino público possibilita maior independência para um trabalho que visa à educação e política. Mas sem sectarismo partidário porque isso nós somos contra; fere a ética profissional.

Logo que ingressamos na rede oficial procuramos por cursos de atualização, porque entendemos que o professor precisa se atualizar a cada um ou dois anos, na pior das hipóteses. Os cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico devem ser permanentes. Não tem outro jeito porque a nossa ferramenta é o conhecimento; e o saber é muito volátil e necessitamos de um volume muito grande de conhecimentos. Não estou me referindo a uma atitude paranóica de quem acredita que pode conhecer tudo, mas da necessidade de saber selecionar, discutir, organizar. Também estou me referindo ao conhecimento das políticas educacionais.

Quando estávamos em Marília, ingressamos no curso de pós-graduação em Genética Humano-Animal em Botucatu, mas não o concluímos. E, posteriormente, quando viemos para Bauru, fomos fazer a pós-graduação em Marília¹³⁶. A razão da escolha desse programa foi a necessidade de uma pós-graduação em Educação já que fizemos parte do Projeto do CEFAM¹³⁷ desde o início. Participamos da fundação e da realização desse Projeto. Ingressamos no curso de pós-graduação no final da década de oitenta, em torno de 1988 e só

¹³² Paulo Salim Maluf governador do Estado de São Paulo (eleição indireta de 01/09/1978) durante o período 15/03/1979 – 15/05/1982 (NDPHBR, 1996).

¹³³ Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

¹³⁴ Consolidação das Leis Trabalhistas.

¹³⁵ Cursos Prevê – Bauru.

¹³⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Marília.

¹³⁷ Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) foram criados pelo Decreto 28.089, de 13 de janeiro de 1988. A parte mais importante do Projeto, tal como concebido inicialmente pela Secretaria da Educação, pode ser encontrada no Parecer CEE nº 352/88.

terminamos em 1992, 1993. Usamos o tempo máximo permitido, quatro anos e meio, porque não tínhamos tempo para estudar. Não fomos liberados para cursar uma pós-graduação, não tínhamos bolsa e nem ajuda de custo para despesas de viagens. Na época do governador Orestes Quércia¹³⁸ foi retirada a licença de dois anos para os professores da rede pública fazerem cursos de pós-graduação. Isso aconteceu na época em que eu ingressei no programa. O problema é que o salário já era apertado para custear despesas da família, dos filhos e não era possível ficar afastados dois anos mesmo sem perda de vínculo empregatício.

Antes de ingressar no curso de pós-graduação em Marília havíamos lutado para viabilizar um curso de pós-graduação na ITE. Ajudamos a trazer professores do Paraná para criar o primeiro curso. Como ganhamos meia-bolsa entramos no curso, não só para aproveitar a oportunidade, mas como forma de apoio. Fizemos módulos relativos a Direito Constitucional e obtivemos quase notas máximas (nove). Porém, ao ingressar no curso de pós-graduação em Marília tivemos que trancar a matrícula.

O Projeto CEFAM foi iniciado na segunda metade da década de 1980 em escolas improvisadas até que se conseguiu um prédio próprio. Particpei do Projeto durante cinco anos e fui desligado sem que nenhum motivo fosse apresentado. Mas claro que existiam motivos. Sabíamos que era de caráter político, ideológico, partidário e inclusive pessoal. Muitos professores foram demitidos, segregados, discriminados. Nós buscávamos condições que priorizassem uma forma de pensar e agir libertadora, emancipadora. Mas essa busca não era consensual. Incomodávamos pela capacidade de crítica e autocrítica; não havia interesse em alunos e professores com capacidade de crítica. Daí, acredito que era mesmo o momento certo para sair. Quando se perde a convicção e a liberdade o melhor é não fazer. A consequência imediata da ausência de liberdade é a ausência de responsabilidade. Sem liberdade não se é responsável, sem responsabilidade não é possível ser livre, se libertar. Uma coisa puxa a outra.

Estive no Projeto desde o início e fui um dos últimos do meu grupo a sair; ou melhor, penúltimo. A prova para admissão foi composta de duas etapas: uma de avaliação de conteúdo e outra de avaliação do projeto. Nossa prova foi considerada uma das melhores. Depois foi feita uma sabatina para descobrir as tendências partidárias do candidato. Parece brincadeira, mas aconteceu de candidatos serem rejeitados por isso. Eu me declarei neutro apesar de ter uma certa sintonia com o governo no qual surgiu a idéia do Projeto. Eu tinha trabalhado na

¹³⁸ Orestes Quércia, governador do Estado de São Paulo no período de 15/03/1987–15/03/1991 (NDPHBR, 1996).

eleição do governador Franco Montoro¹³⁹. Mas como o Projeto foi implantado no governo seguinte¹⁴⁰ aconteceu todo aquele patrulhamento, que no nosso entendimento era antidemocrático, injusto, arbitrário, fora das competências. Todos que partilhavam do mesmo ideal foram desligados um a um. Pessoas que estavam alinhadas contra as coisas erradas, o nepotismo, compadrismo e malversação de recursos. Mas a história tem mostrado, resgatado isso: tanto que os políticos daquela época, não estão se reelegendo. O povo está condenando, não está absolvendo mesmo.

Fomos desligados do Projeto no começo da década de 1990, por volta de 1992. Não tenho boa memória para datas. Apenas me lembro que saiu o divórcio também nessa época e eu estava em um stress muito grande. Estava sem nenhuma condição física, emocional: quase entrando em burn out. Burn out é um apagão emocional. Foi constatado que no educador brasileiro em dois, um viveu, vive ou vai viver este processo. Isto tanto é danoso para o sistema quanto é extremamente prejudicial para o profissional. Precisamos mudar essa situação. Salário baixo que não acompanha a inflação é inconstitucional. Principalmente agravado pelas condições precárias de trabalho e segurança.

Estivemos na direção de uma escola aqui, em Bauru. Apresentamos projetos inovadores, mas, foram mal entendidos. Sempre existe resistência por parte daqueles que não entendem algo avançado, inovador.

Um dos motivos que me levou a ser professor de Matemática foi justamente ter dificuldades de compreensão em Matemática. Essas dificuldades (eu nunca me contentei com a derrota), foram incentivos para a busca de solução para esse problema através de maior dedicação a essa matéria. A Licenciatura que cursei habilitava para o ensino de Matemática e Ciências. Eu precisava vencer a dificuldade em Matemática e também por essa razão interessei-me por esse curso. Eu queria vencer meus medos e traumas e depois ajudar meu futuro aluno de Matemática. Mas acabei obtendo habilitação em Biologia, era o que eu mais gostava. Fui professor de Matemática no Estado e em escola particular. Não insisti muito nesta vertente. Acreditava que o ensino da Matemática, nesta perspectiva sócio, político e cultural, seria muito frustrante. Tanto que não participei de concurso para ser professor de Matemática. Eu fiz dois concursos em Ciências: passei no segundo. Em Biologia eu fiz dois concursos e fui aprovado nos dois. Acabei deixando a Matemática para outros que têm vocação.

¹³⁹ André Franco Montoro foi governador do Estado de São Paulo no período de 15/03/1983 – 14/03/1987 (NDPHBR, 1996).

¹⁴⁰ Governador Orestes Quécia (secretário de Educação, Fernando Moraes). (CORREA, 2003).

Eu sempre assumi aulas de Matemática como ACT, nunca como efetivo. Às vezes eu complementava minha carga horária, quando não tinha mais aulas de Ciências disponíveis, com aulas de Matemática. Mas sempre uma ou duas classes. Porém, sempre acreditei que Matemática deve ser aprendida através da participação efetiva do aluno. Usava a “Pedagogia da Linguagem Total” ou “Pedagogia Participante” que exige que o aluno participante escreva. Essas teorias da Psicologia mostram que o aluno, ao escrever ou tentar desenvolver um exercício, envolve vários sentidos; porém, ouvindo ou falando envolve poucos. Portanto é fundamental que resolva exercícios na lousa, que escreva sem medo de errar. O aluno precisa avançar, não pode deixar o medo vencer. Aliás é uma questão até de caráter, de decisão. Eu falo mesmo: - “não! não pode deixar o conteúdo ser mais forte. Na parte que você não sabe, pula? Não! Aí sim que você tem que atacar! Ali que está a vida, que pode pegar”.

Sempre tivemos muito interesse por Literatura. A minha origem provém de miscigenação étnica: índio, negro, português, italiano e polonês Tenho orgulho da minha descendência de índio e negro porque o índio é sujeito puro e o negro espiritualizado. Isso dá equilíbrio, uma força muito grande. Acredito que esta miscigenação de raças favoreça a tendência tanto para a área literária, poética, quanto para o teatro, desenho e a música.

Nós pertencemos à Academia Bauruense de Letras¹⁴¹ desde a fundação. Desde moleque fazíamos discursos, escrevíamos artigos, participávamos de concursos literários. Ganhamos vários, em Bauru e região. Escrevi inclusive um artigo sobre João Pandiá Calógeras¹⁴², o único civil a ocupar o cargo de Ministro da Guerra na história republicana do país. Como pesquisei em obra escrita por um autor de esquerda, talvez por isso não tenha ganho o primeiro lugar do concurso do qual participei. O vencedor pesquisou a vida de João Pandiá na sua terra natal. Não vou julgar, mas, penso que pesou o fato de ser uma literatura proscrita na época. Na USC¹⁴³, essa obra era pouco usada e pouca gente tinha acesso. Talvez pelo risco que minha mãe correu de ter que fazer um aborto quando da nossa gestação, a nossa musa maior é a vida. Quanto ao passional não nos damos muito a esse luxo porque tem muita gente esperando por apoio. Nosso foco principal é combater todas as formas de arbitrariedade, concentrações de poder, de saber. Aliás, essas concentrações são piores do que as concentrações de bens, de terra.

¹⁴¹ Rubens César Colacino membro efetivo da Academia Bauruense de Letras, Cadeira n. 14, patrono: Jenny Teixeira Lopes (FRAGA, p. 147, 2000).

¹⁴² João Pandiá Calógeras nasceu no Rio de Janeiro, então capital do Império, em 19 de junho de 1870. Ministro da Agricultura de 1914, Ministro da Fazenda de 1916 e Ministro da Guerra 1919-1921 (GRANDE, 1998, 1065).

¹⁴³ Universidade do Sagrado Coração.

Em nossa militância sempre buscamos a Democracia, o Estado de Direito. Muitas vezes até com risco de ser preso. Vários colegas, estudantes, professores da antiga FEB foram presos, destituídos de sua titulação. Um casal de professores, foram diretores de uma escola que existia dentro da FEB, só não morreram porque tinham pessoas ligadas ao Clero que interferiram. Foram assessores políticos mais tarde, mas aos “trancos e barrancos”. Tortura destrói emocionalmente e psicologicamente uma pessoa: é uma marca indelével. Às vezes a tortura psicológica, moral, é pior que a física.

Nunca fomos filiados a nenhum partido, especificamente. O nosso partido sempre foi o povo e a nossa ideologia os anseios, as necessidades do povo. Nós trabalhamos na área de filantropia desde os dezesseis, dezessete anos na Vila do Paiva¹⁴⁴. A opção pelo espiritualismo, especificamente pelo espiritismo Cardecista, foi o que nos tirou um caminho de colisão frontal com o Sistema. Eu queria ser guerrilheiro na época. Havia muita boemia, na época e já havia muita droga. Porém, nunca nos compatibilizamos com a boemia e nunca usamos droga. Nem mesmo maconha e cigarro. Aconteceram dois “pileques” mas em família: uma festa de casamento e outra num Natal. Vimos muita gente sofrer em consequência do uso de bebida e cigarros. Por isso fomos procurar uma filosofia que nos satisfizesse mais. Encontramos no Cardecismo e nas obras do Chico Xavier incentivo para doar a vida por essa causa. Chico Xavier foi um modelo de vida. Mesmo estando desenganado, sentindo dores físicas dormia em estrado forrado com jornal. Ele não usava colchão para que o conforto não desviasse do propósito de acordar cedo e dormir mais tarde e desta forma diminuindo o tempo de trabalho. Mas não de maneira violenta como foi a opção do José Genoíno¹⁴⁵ e de outros que foram para frente de combate. Sempre fomos pacifista, espiritualista. Sempre tivemos intuições do nosso anjo da guarda: pode parecer, mas não é misticismo, é algo concreto.

Nós tínhamos dois desejos: o primeiro estamos realizando ao estarmos envolvidos com um curso de Psicobiofísica, desde 1992, com um dos maiores especialistas no assunto do mundo, Dr. Guimarães Andrade. Atualmente ele está em Bauru dando um curso na área de espiritismo científico, a área mais avançada do espiritualismo atual. Com seus noventa anos é mais jovial, mais elétrico do que nós. O segundo desejo é conhecer a China, não como uma coisa atávica, penso que nós temos uma ligação muito profunda com algo de lá.

Mas passamos para a filantropia sem abdicar da militância política, da resistência pacífica. Desde cedo o nosso modelo foi de cooperação, um plano no amor. Procuramos estar sempre renovando porque tudo que não é renovado morre: até água parada apodrece. A

¹⁴⁴ Sociedade Beneficente Cristã (Paiva e Casa da Criança): entidade filantrópica na cidade de Bauru.

¹⁴⁵ José Genoíno por ocasião desta entrevista era candidato a governador do Estado de São Paulo.

sociedade caminha segundo um processo dialético, uma espiral de evolução. Mas não se pode abandonar o metafísico. Já fui acusado muitas vezes de comunista, petista, umbandista que fazia o mal. Nunca fui comunista, porque espiritualista não é ateu e nem nega a Deus. Deus faz parte desse processo todo, é inteligência suprema, mantenedor do amor e de tudo que existe.

Não é uma questão de crença nem dogma. A vida contraria a Lei da Entropia que estabelece que tudo que tem uma certa organização tende a se desorganizar e degenerar. Não é o caso da vida. Como ela contraria tudo isso percebe-se que é divina. Para entender a vida é necessária uma explicação metafísica, divina. Do nada não poderia nascer o tudo. Para mim a divindade é um elemento de convicção. O dogma, a crença leva ao fanatismo. A Ciência precisa da religião da mesma forma que a religião precisa da ciência. Senão pode acontecer da Ciência enlouquecer e a religião ficar cega.

Os grandes cientistas e os grandes políticos foram muito religiosos. Um repórter, em uma determinada ocasião, perguntou para Mahatma Gandhi: “- Ghandhi, nós não sabemos se o senhor é um político metido com religião ou um religioso metido com política” e ele respondeu: “- Filho, se está fazendo esta pergunta para mim é porque você não conhece nada de religião e nada de política”. Mahatma Gandhi viveu muito tempo na África do Sul¹⁴⁶, “comendo o pão que o diabo amassou” como advogado, para retemperar o caráter e temperar seu ânimo; retornou à Índia para libertá-la do maior jugo da história, o britânico, sem um tiro. Foi morto por um fanático, um seguidor de um grupo próximo a ele.

Nunca gostei de perder. Acho que é questão de dignidade pessoal, caráter, formação e até mesmo pela ascendência militar da qual já falei. Mas todas as vezes que ganhava ao ver o adversário triste, derrotado ficava compungido, entrava em conflito. Cheguei a conclusão de que não nasci para competir e, sim, para cooperar.

Resolvi essa questão há pouco tempo, seguindo um novo modelo, um novo paradigma construído conscientemente. Esse modelo, esse novo paradigma é o da cooperação, da fraternidade. Por esse modelo, onde não vai haver fome, miséria, doença quanta gente morreu por isso? Quanta gente não acreditou e foi torturada, negada, rejeitada, abandonada, estigmatizada, discriminada? Deus escreve certo por linhas certas. Não! Ele não escreve por linhas tortas, nós é quem somos estrábicos e enxergamos torto. Deus não faz nada errado.

¹⁴⁶ Gandhi (Mochandas Karamchand), cognominado o Mahatma (a Grande Alma), estudou direito em Londres e residiu na África do Sul (também possessão britânica), desde 1893 a 1914, onde tomou a defesa da comunidade indiana (GRANDE, 1998, p. 2642).

Enveredamos para o campo da Educação porque entendemos que a Educação é o valor máximo depois da palavra de Deus. A humanidade sem a Educação volta à idade da pedra lascada. Professor é o pai do coração do aluno, é o revelador de segunda ordem, o grande impulsionador da humanidade. O educador de verdade tem que lutar, acreditar, doar-se, brigar pela Educação. Mas tudo isso não por dinheiro porque se fosse só por dinheiro eu não dava aula.

Sentíamos que tínhamos uma dívida com os professores que nos orientaram e de uma certa maneira foram um “divisor de águas” na nossa vida. Imaginamos pagar essa dívida com um trabalho igual ao deles. O magistério é divino. Tanto que o nosso grande protetor, modelo e patrono é o próprio Cristo. Ele foi um grande educador e principalmente coerente porque viveu o que Ele pregava. Mas o Cristo sabe o quanto de peso nós conseguimos carregar. Tudo que ocorre aqui faz parte de um programa maior. Isso nos dá conforto, segurança, convicção.

Nós abdicamos de ganhar muito dinheiro com turismo, com venda de imóveis. Ganhava-se numa semana o que não ganhamos num mês dando aulas. Muitos colegas me criticaram por essa decisão. Principalmente os colegas de trabalho. Mas agora é possível saber quem estava certo e quem estava errado. Muitos morreram de enfarte, câncer, tuberculose. Outros com seqüelas decorrentes de derrame cerebral. Eu fico extremamente sensibilizado pelo drama e pela dor deles mas percebo que minha opção foi correta. Apesar do caminho espinhoso e estreito, é possível perceber que a competição não é caminho que a humanidade deva trilhar. Pode ser que em determinados momentos a competição, instintiva, irracional tenha sido usada para sobrepujar o forte. Mas a humanidade não sobreviveu enquanto espécie porque alguns elementos eram mais fortes e inteligentes e, sim, porque ela se uniu. E sobrepujou as outras espécies, que eram até mais fortes, maiores e mais rápidas. Como a humanidade se uniu, compartilhou e protegeu a prole ela sobreviveu. Então não é só pela competição, mas também pela cooperação intraespécie e interespécie. Sabemos que o destino da humanidade é a fraternidade legítima, o modelo socialista-cristão. Nós ainda vamos construir aquele Reino que o Cristo anunciou onde existe tolerância, caridade; sem sectarismo religioso, político, partidário; sem preconceitos de nenhum tipo e sem discriminação. Este talvez seja esse o único determinismo da Criação.

Eu sei que em outras vidas fui educador e militar. Foi uma revelação feita através de sonhos recorrentes. Não é proselitismo, é elemento de convicção porque pesquisei. Esta nossa faceta intelectual, cultural e educacional faz parte de um programa pré-determinado de vida. Eu nasci para ser professor (sinto isso hoje) e por esta razão sempre “vesti a camisa” da Educação. Eu sempre auxiliiei, como já comentei, meus colegas; a maioria das aulas

particulares que demos foi sempre de graça. Cobrei apenas de alguns que eram “folgados” e o pai podia pagar; aí era justo receber, até mesmo para poder não cobrar dos outros. Uma questão de abrir espaço para os outros que não podiam pagar. Uma espécie de “Robin Hood”.

A Educação ainda não está profissionalizada e nem tão organizada como deveria. É necessário ter amor pela Educação, para ser um bom educador; e, profissionalismo para ser bom instrutor. São necessárias as duas coisas.

Ser profissional em primeiro lugar é ter certeza da vocação. É preciso se perguntar: - tenho vocação? É preciso sentir que tem vocação! Caso sinta que não tem vocação não pode continuar na profissão. Na dúvida se vou ser um bom pai, não devo ser pai. Não sou bom motorista? Não posso dirigir. Como sou pacifista, não posso usar arma de fogo. Exceção apenas para a eventualidade de ser necessário defender a vida de terceiros ou a minha. Outro aspecto relevante é a responsabilidade. É preciso ser responsável, ter consciência e convicção da importância do trabalho. Os alunos podem até não gostar do professor por ser severo, enérgico. Mas esta postura é um ato de amor, é desejar o melhor para os alunos. Lavar as mãos, como Pôncio Pilatos, é egoísmo. Ler jornal e deixar os alunos sem assistência é fraude, é estelionato. Não aceito isso tanto em relação ao aspecto ético, espiritual ou moral.

Senti a importância desse tipo de trabalho. É um trabalho muito mais importante do que viver enclausurado em algum lugar, como a minha mãe queria. Minha mãe quis ser freira, mas, depois de casada fez uma transferência e queria que eu fosse padre. Mas eu não quis ser padre porque as minhas idéias não eram compatíveis com a Igreja Católica. Alguns fenômenos que aconteciam comigo o padre alegava ser imaginação.

Por essa razão continuamos trabalhando na periferia, no Jaraguá, Chapadão do Jardim Mendonça, Vila São Paulo, Pousada da Esperança¹⁴⁷, regiões de população muito carente. Onde nos solicitam, atendemos. Muitas regiões são perigosas, problemáticas, mas, graças a Deus nunca tivemos nenhum problema. Nós prestamos serviços nestas regiões porque aprendemos muito, porque é muito gratificante. E na verdade damos o mínimo, fazemos o mínimo diante do muito por se fazer. Na escuridão total um grilo é uma lâmpada, uma lâmpada é um farol; em vez de amaldiçoar a escuridão vamos acender uma lampadinha, nem que seja um fósforo, e a escuridão se afasta imediatamente. Somos educador de rua, às vezes debaixo de ponte, debaixo do “linhão”¹⁴⁸, porque nem sempre temos um lugar próprio. Nossa proposta é propor, nunca impor; ensinar a pescar e não ficar dando o peixe. É necessária uma autocrítica constante para não desvirtuar a proposta de iniciar, de se educar

¹⁴⁷ Periferia da cidade de Bauru, SP.

¹⁴⁸ Linha de transmissão de energia.

politicamente e não partidariamente. Procuramos orientar, alertar contra os maus políticos. O processo político é uma gestação coletiva, um processo de crescimento que envolve depuração, maturação emocional, ética, intelectual e material. O aspecto material é menos importante; normalmente é uma consequência.

Ou seja, a explicação que não encontrei na Igreja procurei fora. E encontrei: agora eu entendo esses fenômenos que até hoje ocorrem. Quando se entende a finalidade é possível depurar, melhorar o processo. O profissionalismo passa a ser entendido como necessidade de estudar sempre, atualizar conhecimentos. É uma questão de honestidade, princípios, caráter, o educador, como profissional, perceber a necessidade de se atualizar e de se aperfeiçoar pedagogicamente, psicopedagogicamente, didaticamente. É preciso pesquisa para obter métodos melhores; tanto que estamos desenvolvendo um método, não é revolucionário, mas, otimiza o aproveitamento nas escolas em no mínimo trinta por cento. Tanto nas escolas estaduais quanto particulares. Como já trabalhamos em escolas públicas e particulares sabemos que a realidade, em uma e outra, não divergem muito.

Para alguns professores falta o mais importante: cabeça, coração. Mas não estamos generalizando e nem nos vangloriando, dizendo que nosso trabalho é melhor, mais idealístico. Estou fazendo, como foi solicitado, um tipo de autobiografia, uma biografia de nossa vida.

Então, o meu compromisso é com a luta por salas menos lotadas, para o aluno ter um ensino mais personalizado. Acredito que no futuro o estudo será mais personalizado: o estudante vai programar o estudo e o professor será um animador, orientador como queria Freire¹⁴⁹, Piaget¹⁵⁰, Anália Franco¹⁵¹ e outros. Anália Franco foi uma extraordinária educadora, quase desconhecida, em um tempo que tudo era contrário a ela. Ela utilizava a

¹⁴⁹ “Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, no nordeste do Brasil, e faleceu em 2 de maio de 1997 em São Paulo. Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural, Freire desenvolveu, mais do que uma prática de alfabetização, uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua proposta, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando; não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que ele avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É através da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade”. (PUC-SP, 2003).

¹⁵⁰ Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça) em 1896. “As pesquisas psicológicas de Jean Piaget não visam apenas conhecer a criança e aperfeiçoar os métodos pedagógicos ou educativos, mas antes compreender o homem”. (Nota do editor, em PIAGET, 1985).

¹⁵¹ “Anália Franco (São Paulo 29/03/1853 - 20/01/1919), educadora e escritora. Fundou abrigos para órfãos, asilos, colônias regeneradoras, creches e escolas maternas em que aplicou seus próprios métodos de educação e ensino. Contemporaneamente colaborou, de forma bastante ativa, em revistas feministas, como *A Mensageira*, *A Família e O Eco das Damas*. Além de escrever para estas revistas literárias, criou também a sua própria revista: o *Álbum das Meninas*. Revista Literária e Educativa Dedicada às Jovens Brasileiras, cuja edição iniciou em 1898. Profundamente religiosa, optou pelo Espiritismo - fé que dividia com o marido, com quem trabalhou em várias obras espíritas” (MUZART, 2003).

linha de Pestalozzi¹⁵² e métodos próprios, intuitivos. Fizemos um levantamento da vida e obra dela como forma de inspiração e estudo de métodos didático-pedagógicos.

É preciso denunciar, não importa se o governo é da direita ou da esquerda, as arbitrariedades que ocorrem nas escolas, como classes lotadas, professores com carga horária acima do ideal. A Organização Mundial de Saúde recomenda que a carga horária diária de um professor não ultrapasse quatro horas; o desgaste é muito grande no trato com o ser humano. Este também é o limite para a OIT¹⁵³.

O sistema atual está sendo uma “faca de dois gumes”; mas está cortando muito mais do lado errado que do lado certo. O princípio em si é bom, porém está sendo mal entendido pelos pais e pelos alunos e, desta forma, está influenciando de forma negativa na formação dos alunos. O aluno, como acredita que vai ser promovido, não estuda. Como esse sujeito vai enfrentar o mercado cada vez mais tecnológico com este tipo de formação? Isso está equivalente ao “Admirável Mundo Novo”¹⁵⁴: o povo está sendo sedado com “pão e circo”. E o trabalho do professor foi reduzido a cuidar de crianças.

Grande parte dos professores estão com problemas de ordem emocional e psíquica sérios. Eu, por exemplo, estou há dois meses afônico e deveria estar afastado. Mas, por opção, para não tirar licença, eu estou renunciando à minha própria saúde, minha integridade física. Por isso estamos propondo equipes nas escolas, de psicólogos e assistentes sociais para atender aos alunos com problemas, e equipes de prevenção de doenças profissionais para atender aos professores. Mas não existe investimento na Educação. E nenhum país do mundo vai para frente com Educação ruim: agir assim é fazer o jogo do inimigo, do adversário.

O salário dos professores no Brasil um dos piores do mundo, mas isso não justifica que a atuação do professor seja diferente quando atua no ensino público e no privado. Isso é ser profissional, honesto. Magistério é um serviço, ou seja, mais do que um simples trabalho. Acabei de receber um informativo do Sindicato; nele, um artigo é sobre salários. No Brasil os professores recebem em média quatro mil e oitocentos dólares por ano; na Argentina nove mil e oitocentos dólares; na Suíça trinta e três mil dólares. Muitos classificam essa situação como

¹⁵² “Johann Heinrich Pestalozzi (*Suíça, 1746-1827*): Grande adepto da educação pública, Pestalozzi dizia que a educação era o direito absoluto de toda criança, inclusive - novidade para a época - daquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Em sua escola, mestres e alunos permaneciam juntos o dia todo, dormindo em quartos comuns. As atividades escolares duravam das 8h às 17h e eram desenvolvidas de modo flexível. Pestalozzi condenava a coerção e as punições. Ele comparava o professor ao jardineiro, que providencia as condições ideais para o desenvolvimento das plantas. Suas idéias deram impulso à formação de professores e ao estudo da educação como uma ciência. Principal obra: “Leonardo e Gertrudes”. Fonte: Fontes de Educação: Guia para Jornalistas. Fórum Mídia & Educação, 2001.” (CARREIRA, 2003).

¹⁵³ OIT - Organização Internacional do Trabalho

¹⁵⁴ “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley.

humilhante. Eu, porém, classifico como decorrente de falta de luta e de consciência. Mas nós professores não somos pobres. Pobre é o que não tem consciência nem valoriza o que tem; miserável é aquele que tem e não faz nada de bem. E existem muitos miseráveis que fazem empréstimo no Banco Divino e depois vão ter que pagar a dívida acrescido de juros e mora. Não dá para pensar só de forma material: é preciso considerar o metafísico, o espiritual.

Como já comentei, meu envolvimento com a APEOESP data dos últimos anos da década de 1970. Na época, dominava a APEOESP um grupo quase perpétuo. Eles se sentiam donos do Sindicato, eram denominados de “pelegos”. Mas na época não era um Sindicato, era uma associação: Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Mesmo depois de se tornar sindicato o nome permaneceu porque se consagrou por si mesmo.

Então nós fizemos um Congresso histórico em Bauru, na USC, e conseguimos eleger uma nova diretoria. Foi criada também uma instância máxima na APEOESP: o Conselho de Representantes. Isso foi uma conquista histórica para tornar a entidade realmente representativa da categoria. A partir daquele momento a APEOESP passou a ser dirigida por colegas, eleitos pelos pares o que proporcionou alternância no poder. E aconteceram vários saltos qualitativos, tanto administrativos, quanto em relação à militância. O número de associados aumentou significativamente tanto que a APEOESP é o maior Sindicato de professores da América Latina. Eu sempre estive ligado ao Sindicato: seja como associado, militante, representante de escola, conselheiro ou até mesmo diretor de alguns departamentos ou secretarias.

A alternância no poder é sempre saudável. Os embates provenientes das idéias, projetos e experiências de contrários não só possibilitam que o Sindicato evolua como proporciona equilíbrio. Além disso, não existe mais uma diretoria exclusiva: baseado na proporcionalidade, até mesmo quem tem um mínimo de votação, de representação, pode ter parte na diretoria. Todos, ao serem votados, têm representante na Diretoria, no Conselho, na Diretoria do Interior.

Eu não me filio a partidos porque considero a estrutura, o funcionamento dos partidos muito precários. Da forma como está, filiar-se a um partido, é perder a liberdade de ação. E para um livre pensador, um intelectual, é imprescindível manter essa independência. Não é ser neutro, é apenas não ter postura sindical; é manter uma certa distância, não aceitar que partidarismo ou personalismo mande no Sindicato. Sectarismo de grupo divide, enfraquece: faz com que um Sindicato perca força para atender às suas finalidades. Porém, seria irreal ou ilógico negar que existe ligação, sintonia ou mesmo tentativa de condução por parte dos partidos em relação à APEOESP.

O problema é a eventualidade de um determinado grupo dominar o Sindicato e, ao mesmo tempo, o governo. Caso o governo seja ótimo e o grupo que estiver dirigindo for ótimo, tudo bem. Porém, não existe garantia que isso sempre vá ocorrer. Via de regra, no caso de Sindicato e Governo serem do mesmo partido, existe uma tendência a ser complacente; não diria conivente, cúmplice, mas, complacente. Entendemos que embora cada um tenha seu colorido partidário, sua preferência, o partido não pode mandar através deles ou através de grupos nos Sindicatos. O Sindicato pode usar o apoio dos partidos, pode conviver, fazer parceria. Porém, os interesses maiores, as bandeiras, são as necessidades e carências dos professores. É preciso que haja lealdade, fidelidade

O magistério e a APEOESP têm sido quase que sinônimos. A doação, a participação em um e outro às vezes se confundem. A luta existe tanto no magistério quanto no Sindicato: o Sindicato visa a melhorar o magistério, ao defender os direitos do professor; o professor fortalece o Sindicato através do seu próprio trabalho. Sindicato e professores se respaldam mutuamente.

Quando se é militante apaixonado existe sempre a possibilidade de se atender melhor a um lado do que ao outro. Muitas vezes relegamos a segundo plano a própria família. Case-se com o magistério e com o Sindicato. Embora, no meu caso particular, eu tenha passado pela experiência de um divórcio nesse período, houve grandes conquistas, registros felizes. Nós estamos avançando, já avançamos muito. Mas, há muito a avançar e conquistar no magistério.

Quando se trabalha com o ser humano tanto a imagem pública quanto a física são importantes. As pessoas quase sempre avaliam também pela aparência física. Não só porque é o primeiro contato, mas também porque muito do interior, muito da personalidade, são revelados pela aparência física.

Quanto à imagem pública tenho muito medo de errar, de prejudicar os outros ou mesmo ser injusto. Não me preocupo em ser bom apenas profissionalmente. A coerência como pessoa, cidadão, profissional é o que mais marca. Portanto, são as ações que educam; muito mais do que se acredita, ou fala. É necessário mapear as próprias limitações e defeitos. É preciso trabalhar muito, com simplicidade, modéstia, humildade, sobretudo com muita dedicação. O aprendizado tem que ser constante, a busca pela excelência também. É preciso escrever a história de vida de maneira positiva através de um processo contínuo de autocrítica e auto-análise.

Sobretudo é necessário lembrar que os grandes professores marcam profundamente os estudantes. Magistério, assim como todo trabalho edificante é divino. É uma atividade especialíssima.

Sou considerado radical porque não admito coisas erradas, desonestidade e mediocridade. Fui perseguido e discriminado por rótulos como os de comunista, petista, que me foram atribuídos sem o ser. Mas isso tudo não me incomoda porque servimos ao Criador, acredito em algo muito mais elevado. Quem quer chegar aos astros não pode ser poeira, nem viver de rastros. Claro que a palavra “astros” tem a conotação de perfeição espiritual, moral, intelectual.

Os alunos e professores me consideram atencioso e normalmente dão crédito às minhas opiniões. Alguns não. Eu me preocupo com os problemas das pessoas, não viso à retribuição.

O caminho da imoralidade e da ilegalidade é tortuoso, mas é largo. E, puxa para baixo. O caminho estreito, espinhoso é mais difícil, mas, visa ao alto. Assim acontece no trato com os alunos. Tenho o maior carinho por eles, mas posso ser muito rígido. Mesmo quando tenho problemas sérios com alguns deles não guardo mágoa. Dou todas as chances ao aluno, às vezes até comprometendo a parte administrativa e o meu trabalho.

O educador tem que se policiar para não fazer uso indevido da autoridade inerente ao cargo, à idade. Certas decisões são irreversíveis: é preciso cuidado com contrários tais como “bem e mal”, “bom e ruim”, “certo e errado”, “justo e injusto” etc.. Decidir nem sempre é fácil; no entanto é imprescindível que o aluno saiba, tenha certeza, de que ele é a prioridade do professor. Opções simpáticas e fáceis podem prejudicar ou comprometer o futuro do aluno. É preciso forjar uma mentalidade crítica: é preferível que o aluno se aborreça enquanto jovem do que mais tarde, e ainda leve mais gente junto. Às vezes é difícil retornar.

Como perdi meu pai muito cedo e minha mãe quase sempre esteve longe, sei da necessidade do jovem de ter interlocutor. A evolução é individual (ninguém pode evoluir pelo outro), mas ela só ocorre no coletivo. Dois mil anos atrás, Cristo alertou para isso. Quanto mais estudamos Ciências e vivemos, mais razão temos que dar a Ele. É preciso não só cobrar, mas sobretudo ajudar, apoiar, amparar.

Aí, quando a missão a está cumprida, nós seguimos caminho. Não ficamos ali para curtir louros, glórias e vitórias. Achamos desnecessário: seguimos o caminho e, se for preciso, retornamos. No dia vinte e cinco de dezembro, como Jesus é protetor, modelo e inspiração, procuramos agradecer a proteção e pedir apoio. A certeza de Cristo sempre presente na nossa vida é que nos mostra o caminho certo. Às vezes nadamos contra a correnteza, mas é porque é

necessário perseverar até o fim. Mesmo sacrificando nossos interesses e necessidades. A parte física, a parte material da vida é secundária: é completamente dispensável em um certo grau, a partir de um certo ponto. Rico é quem reconhece o que tem, sabe agradecer e usar bem o que tem. Quem tem um real a mais do que preciso é rico.

A família é o primeiro dever do cristão. Mas sacrificamos muito a família, o lado pessoal, pela carreira. Quando apareciam situações mais importantes, ou superiores ou mais prioritárias, nunca ficamos em dúvida. A família foi muito sacrificada mas o resultado é compensador, é gratificante. Perdemos algumas coisas aqui e ganhamos depois dez vezes mais. Não se trata de um jogo e, sim, de conseqüência. Porque quando se procede de maneira altruísta, elevada, é óbvio que o prêmio vai ser correspondente: como ter a consciência tranqüila e se obter assim a felicidade, por exemplo.

5.3 TEXTUALIZAÇÃO 1: ENTREVISTA COM O PROFESSOR GERALDO

ANTONIO BERGAMO

Queriam-me casado, fútil, quotidiano e tributável?

Queriam-me o contrário disto, o contrário de qualquer coisa?

Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade.

Vão para o diabo sem mim,

Ou deixem-me ir sozinho para o diabo!

Para que haveremos de ir juntos?

Fernando Pessoa
(Lisbon revisited)¹⁵⁵

5.3.1 Apresentação

O professor Geraldo Antonio Bergamo é professor do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. É um dos nossos depoentes em razão da sua participação em atividades políticas e sindicais, e também porque é um professor cujo olhar para as questões sociais e da educação é publicamente reconhecido como diferenciado.

A entrevista realizada em 26/09/2002 ocorreu na sala da ADUNESP (campus de Bauru). Uma segunda entrevista, em 03/10/2002, foi realizada na sala nº 10 (sala do depoente no Departamento de Matemática, UNESP, campus de Bauru).

5.3.2 Entrevista

Nasci, de parto normal, em Bauru, no ano de 1953. Não sei se nasci em casa, preciso perguntar para minha mãe. Meu irmão, mais jovem quatro anos, nasceu com 4 Kg e tanto, em casa. Sei que o parto foi realizado em casa porque isso está sempre presente nas conversas familiares. Minha mãe, diante de algum problema causado por meu irmão sempre repetia: “ – Este moleque quase me matou!”

Meu pai faleceu há dois anos atrás. Provavelmente ele mesmo não soubesse, mas foi um grande lógico; aprendi muita lógica com ele.

Meu pai era descendente de italianos, minha mãe de espanhóis. Estou comentando sobre isso porque estas descendências sempre introduzem influências de uma ou outra cultura, na formação de um certo modelo, na forma como certos valores vão sendo colocados.

Meus bisavós paternos eram italianos, meus avós não; do lado da minha mãe, tanto meu avô quanto minha avó nasceram na Espanha e vieram para cá muito novos: minha avó com cinco, seis anos e meu avô com dez anos. Minha avó materna durante toda a vida falou espanhol, um pouco modificado é verdade, mas jamais falou português; diferentemente do meu avô que usou bastante a fala para ganhar uma “graninha” como corretor de imóveis.

Eu convivi mais com meus avós de ascendência italiana do que os de descendência espanhola. Exceção feita à época em que meu pai ficou tuberculoso e o tratamento da tuberculose ainda era o de isolamento. Meu pai foi para casa dos meus avós paternos. Como não tínhamos condições financeiras para eu, minha mãe e meu irmão continuarmos morando na casa onde estávamos, a solução foi morar mais de ano na casa dos meus avós maternos. Eu não tenho preocupação com a questão da idade e por isto não consigo associar com precisão (até mesmo diante de um fato tão importante quanto este), minha idade na época. Mas era criança. Cursava final do primário ou começo do ginásio. Mais ou menos por aí.

Meus avós, pais da minha mãe, vieram para cá numa época em que também vieram muitos imigrantes. Eram lavradores. Como meu avô em certa época conseguiu um pequeno pedaço de terra, a formação da minha mãe até a adolescência, até o começo da juventude, foi

¹⁵⁵ Este recorte de Lisbon Revisited (em: GALHOZ, Maria Aliete (Org.). *Fernando Pessoa*: obra poética. Rio

de camponesa. Por ter sido obrigada pelas circunstâncias a interromper os estudos na segunda série, minha mãe dava um valor muito grande para a escola.

Meu pai nasceu na cidade, aqui em Bauru mesmo. Era sapateiro, teve a mesma profissão do meu avô, sapateiro também. Terminou o que naquela época era chamado primário. Como, na época dele, isso tinha um significado forte para os meninos de uma certa extração social, ele se conformou com isso e, na cabeça dele, a questão escolar estava resolvida. Contrário da minha mãe, para quem a questão escolar sempre foi algo não resolvido. Nela encontrei um estímulo muito grande para a questão escolar. Para o meu pai era indiferente, mas não desestimulou¹⁵⁶: sentia orgulho quando passei a ter um certo reconhecimento, por parte dos vizinhos do bairro Bela Vista¹⁵⁷, pelo desempenho escolar. Isso evidentemente me afetava. Afetava não, me afetou. Minha mãe fazia a chamada “das tripas coração” para que minha questão escolar não tivesse o mesmo tipo de destino, de solução, melhor dizendo, que a dela.

A primeira parte da minha biografia, aquela ligada à escola, passa pelo fato de eu ter sido moleque de bairro, franzino. Portanto, foi necessário encontrar formas de viver entre a molecada, desenvolver outras habilidades para poder estar inserido e tudo mais. Nesse sentido a habilidade da fala foi muito importante para objetivar minha vida de moleque de rua que, ao mesmo tempo, convivia com o menino bem comportado da escola.

Minha primeira escolarização formal, o primário, foi na Bela Vista, na Escola Paroquial São Francisco de Assis¹⁵⁸. Essa escola, que não é pública, é de uma irmandade de freiras, porém, gratuita. Mas minha escolarização não formal iniciou-se, antes do ingresso no primário, com duas vizinhas que moravam ao lado de casa, terreno pegado. Essas duas meninas estavam fazendo o curso Normal e como eu estava sempre por ali, nestas duas casas, fui umas das pessoas nas quais elas treinaram o que estavam vivendo na sua escolaridade.

de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p.356-359), é habitualmente lembrado pelo professor Geraldo Bergamo.

¹⁵⁶ Dedicatória do trabalho de Mestrado do prof. Geraldo : “Dedico esse trabalho à Regina, Daniela, André e Bruno espaço que são das contingências e possibilidades que o geraram. Dedico também aos meus pais, Geraldo e Maria, neles ainda representando, se isso for se algum modo possível, todos aqueles que foram precocemente excluídos do sistema escolar” (BERGAMO, 1990).

¹⁵⁷ Bairro tradicional dos ferroviários na cidade de Bauru.

¹⁵⁸ O Colégio São Francisco de Assis (Rua Santo Antonio, 6-56, Vila Quaggio) iniciou suas atividades em 1955, no salão paroquial da Igreja Santo Antônio, do Jardim Bela Vista, em Bauru. A partir de 1956, doze classes começaram a funcionar, atendendo cerca de 500 crianças carentes. Frei Elias, pároco local, buscou a ajuda das Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus que já trabalhavam em Bauru, no Colégio São José. Em resposta ao convite de Frei Elias, algumas Irmãs foram designadas para auxiliar nesse trabalho. A Escola, na época, era chamada de Escola Paroquial São Francisco de Assis. No ano seguinte, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, constatando a real necessidade de ampliação da obra, decidiu construir um prédio próprio para abrigar a Escola e a nova Comunidade de Irmãs. Atualmente, o Colégio São Francisco de Assis é um conceituado estabelecimento de ensino de Bauru. A Escola está empenhada, sobretudo, na educação de alunos carentes, ministrando-lhes ensino gratuito de primeiro grau (USC, 2003).

Elas me ensinaram a ler e a escrever e mais ou menos aos cinco anos, eu lia e escrevia correntemente. Mas lia e escrevia correntemente porque tive um ensino, uma alfabetização não feita de qualquer jeito por estas duas meninas. Desta forma, quando entrei no primário, no começo, nas primeiras semanas, eu estava meio a ponto de não querer mais aquele “negócio” porque estava sendo obrigado, a rever coisas que já sabia. Depois desta fase não tive mais problemas. Eu peguei o último ano em que ainda existia o exame de admissão (quando termina-se o primário era necessário fazer o exame de admissão ao ginásio¹⁵⁹). Na época existia inclusive preparação de um ano, com livros publicados especificamente para esse fim. Estou em dúvida se existiam livros, mas eu me lembro de um livro que abrangia em torno de quatro matérias, volumoso. Era o mais indicado para aquilo que era trabalhado nestes cursos. A irmã de uma dessas meninas que me ensinaram a escrever, mais velha e professora há mais tempo (aliás, uma boa professora), e uma outra, professora primária também, ambas moravam perto de casa e me deram aulas no mês de férias, ao término da quarta série. Houve um cuidado especial com o quesito redação. Assim, prestei o exame de admissão sem ter que cursar mais um ano, e passei na Escola Morais Pacheco.

Nesta época só era oferecido o Ginásio, mas logo depois foi implantado o Científico, no período noturno, nas duas vertentes: Ciências Biológicas e Ciências Exatas. Daí, do Ginásio para o Científico permaneci na mesma escola. O Clássico não foi implantado nesta escola e, portanto, não sei se teria feito uma opção diferente. Mas acho que não, é uma hipótese fora do propósito. Fiz o Científico, na área de Exatas, e só não terminei o último ano lá por que ganhei uma bolsa, em um Cursinho pré-vestibular intensivo. Eu prestei um desses exames para bolsa porque era a única maneira possível de fazer um curso assim, já que não podia pagar. Ganhei Bolsa completa. Foi um “achado” para mim. Eu estudava no noturno e trabalhava em um escritório que me permitia acertar um horário diferente de trabalho. Mas como o cursinho era noturno e intensivo, no final do ano letivo foi uma batalha conseguir transferência nos últimos meses, para o curso Científico do Instituto de Educação Ernesto Monte no horário da manhã. Mas os professores e o diretor ajudaram a conseguir a transferência. O escritório no qual trabalhava permitia compensar horas no sábado, portanto ajustei meu horário de trabalho e pude fazer esse cursinho. Isso me ajudou bastante no vestibular que prestei.

Eu tinha formação para entrar na faculdade o que não tinha era possibilidade financeira. A metáfora “das tripas coração”, em relação à minha mãe, não foi uma mera

¹⁵⁹ A lei nº 5692/71 suprimiu o exame de admissão ao ginásio ao estabelecer o primeiro ciclo de escolaridade com duração de oito anos (reunindo os cursos Primário e Ginásial) (Barbosa, 1992).

imagem. Nessa época, aqui em Bauru, ainda era a Fundação Educacional de Bauru, incorporada posteriormente pela UNESP. O curso de Engenharia, diurno, integral, estava fora das minhas possibilidades financeiras, mas mesmo assim fui “quebrando a cara”, “ajeitando daqui para lá” e minha mãe pelo meio.

Mas, desta biografia, o mais episódico, o estrutural, é o seguinte: sou filho do “milagre brasileiro”. Eu sou filho desse projeto que passou pela Ditadura, e estruturalmente foi colocando a possibilidade e a necessidade de ascensão de um número maior de pessoas, de uma determinada camada social, econômica, para outra camada. Em mim, esse projeto teve essa determinação: a possibilidade de ser filho de sapateiro e fazer Faculdade. Havia todas as dificuldades que relatei, mas, ao mesmo tempo estava-se procurando meninos e meninas, principalmente os que tivessem um saber técnico, para dar conta daquela fase do desenvolvimento. Estava-se realmente atrás de pessoas com um certo saber técnico e foi isto que me permitiu entrar no curso de Engenharia. Não foram minhas meras capacidades, disponibilidades (tenho clareza disso), por si só, soltas no espaço, as responsáveis por esta passagem que relatei.

Eu trabalhei em várias coisas, desde muito cedo, não sei precisar exatamente a idade. Trabalhei em bar, loja de sapatos, em fábrica de farinha de milho, escritório, um tempo no Banco e até fui proprietário de um negócio na época da minha adolescência. Quando meu pai contraiu tuberculose minha mãe iniciou um processo de vender roupa, inicialmente de casa em casa, a chamada mascate. Depois evoluiu para montar uma banca na feira de domingo da Bela Vista, que já nesta época era, comparada com as outras, uma feira grande aqui em Bauru. Todos nós trabalhávamos, fazíamos parte do negócio. Eu tanto fui a São Paulo comprar roupas na rua 23 de Março quanto muitas vezes estive no processo de venda. Levantava cedo, arrumava o carrinho, empurrava na força física até a feira, aquele “negócio” todo. Foi nessa época que atinei o seguinte: na frente da casa do meu avô paterno vivia um desses compradores de ferro velho, papel usado, gibis, revistinhas etc. Por ser muito amigo da família do meu avô e também do meu pai, este sujeito foi levando para o meu pai ler, durante todo o período da doença, uma quantidade de gibis e revistas. Isso foi acumulando e como resultou em um volume muito grande, eu atinei com a de idéia de montar uma banquinha própria. Dessa forma, a doença do meu pai foi muito lucrativa para mim. A minha banquinha ficava ao lado da banca dos meus pais. Nela eu vendia revistinhas usadas, entre outras coisas, na base da troca de dois por um: dois para a banca e um para o comprador. Devolvia-se um para quem estava querendo fazer a troca. Aquele negócio foi muito interessante e também o único negócio próprio que tive na vida; o restante foi trabalhar com alguém e tal.

No primeiro ano de faculdade (ainda estava cursando Engenharia), surgiu uma vaga de monitoria paga em Matemática em um cursinho pré-vestibular, aqui em Bauru. Ser “em Matemática” era irrelevante: fosse esperanto, seria para esperanto. A questão era ganhar uma “grana”. Essa vaga foi disputada por três ou quatro pessoas. A seleção foi feita por uma banca composta pelo professor Ávila, outro professor que me fugiu o nome pelo pouco contato (ele logo saiu do cursinho), coordenados por quem tinha maior conhecimento em Matemática, professor Adil Poloni¹⁶⁰. Todos os candidatos deram uma aula sobre o mesmo assunto. A aula versava sobre equação de segundo grau e esse assunto guarda uma certa sutileza quando o delta é zero: afinal são duas raízes ou uma raiz só? E foi exatamente isso, na hora da prova, a questão colocada pelo professor Adil. Como eu conhecia aquele determinado conceito respondi de forma tal (posteriormente fiquei sabendo) que me possibilitou ser escolhido como monitor. Aí, “ficou na minha cabeça” a idéia de ter obtido o lugar porque era um “bambambam” em Matemática. A gente tem umas ilusões... Só mais tarde fiquei sabendo que minha mãe tinha contato com a família de um dos professores influentes desse cursinho. E, sem falar comigo, pediu que interferisse em meu favor. Esse professor, César Teixeira, mais velho do que eu, era da Bela Vista também: era professor de Física e fazia Engenharia na então Fundação Educacional. A interferência de minha mãe somada à avaliação do professor Adil, foram as razões para ter sido eu o escolhido. Só mais tarde fiquei sabendo das outras interferências nesse processo.

Bom, não foi monitoria de esperanto, foi de Matemática; e como gostei “daquele negócio”, em um determinado momento abandonei o curso de Engenharia e resolvi cursar Licenciatura em Matemática, na mesma Instituição. Fui levando simultaneamente curso e trabalho. Mas não foi opção pelo magistério, foi desopção pela Engenharia: é preciso resgatar as possibilidades de análise que eu tinha naquela época. Ao perceber o que era o curso de Engenharia eu me perguntava o que estava fazendo, afinal, de contas naquele curso. Em um determinado momento, essas considerações me possibilitaram concluir não ser aquela profissão o que eu queria.

A questão não era a Matemática e sim a prática. A questão era ter uma profissão, ter um emprego que proporcionasse alguma satisfação ao exercê-lo. A sala de aula me atraiu a partir da monitoria, aos dezessete, dezoito anos. A monitoria não era só para eventuais alunos com dificuldades em Matemática, um atendimento individual, embora fosse isto também. Eram aulas em horário trocado para a turma toda. Era assim o sistema daquele cursinho.

¹⁶⁰ O professor Adil Poloni faz parte do quadro de professores do Departamento de Matemática (UNESP/Bauru).

Como a sala de aula me agradava muito na época, isso foi fundamental na opção pelo magistério. Acredito ter sido muito diferente a elaboração, o entendimento disso tudo, naquela época, ao comparar com a elaboração que eu tenho hoje. Mas foi uma decisão muito importante, não troquei e não troco.

Não tenho certeza se eu já estava casado por ocasião da transferência para a Licenciatura ou o casamento ocorreu logo em seguida. Eu continuei com minhas aulas, praticamente só em cursinho pré-vestibular, aqui em Bauru e, por um certo tempo, em Araçatuba. Também dava algumas aulas na escola vinculada ao cursinho. Como os meus interesses eram mais voltados para o trabalho de professor do que para a formação oferecida na Licenciatura, fui encaixando as disciplinas a partir dos horários que tinha disponível no trabalho e não vice-versa. Além disso, se as aulas não estivessem interessantes eu não ficava na sala de aula. Não havia envolvimento com a vida da Instituição: era época da Ditadura. Eu cursei o período de graduação na época do silêncio. Não havia envolvimento com a questão política enquanto movimento estudantil.

Mas, a partir de um certo ponto a minha formação de graduação se deu de uma maneira diferente da sistematização de sala de aula. Nos estudos que fiz com dois outros estudantes de Física, aprendi muita Matemática e Física. Eles também eram professores de cursinho, embora cursinhos diferentes, e isso acabou sendo uma ligação muito forte. Jefferson Barbosa, Alceu Santinho e eu éramos diletantes. Nossos estudos principais eram em literatura, inclusive teoria literária, embora fôssemos estudantes de Física e Matemática. Foi uma convivência, durante alguns anos, que passava por estudar e também por intervir em um movimento de cultura que, nas possibilidades de uma cidade provinciana como Bauru, incluía cineclube e literatura.

O Alceu era um bom professor e durante muito tempo foi professor de Física. Ele estudava Física aqui em Bauru mas depois foi para São Paulo, casado, como funcionário do Correio e acabou radicando-se lá. Não sei quantas vezes ele já prestou vestibular e entrou em Física. Na USP¹⁶¹ ele prestou vestibular várias vezes e daí foi jubilado aqui. O estilo dele não é estar na sala de aula. Mas em conversa recente, me contou que os filhos (tem cinco) o pressionaram para terminar o curso de Física ainda esse ano. Um dos filhos cursou parte do Curso de Psicologia aqui na UNESP, depois transferiu e está terminando o curso na UNICAMP. Por esta razão tenho este contato lá.

Eu, em um determinado momento, também tive uma “prensa” deste tipo. Estava casado, com filhos e não era mais possível adiar a obtenção do diploma. Nesse ano estava

sendo implantada a Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática¹⁶²; a famosa implantação obrigatória em Instituições como esta de Bauru. Quem estava na Licenciatura Plena teve a possibilidade de optar. Eu inclusive cogitei a respeito da importância para a formação de um professor ter conhecimentos em Química, Física e Biologia e fui conversar com o diretor, professor Paulo Kawauchi. Ele me demoveu desta idéia e acabei terminando a Licenciatura em Matemática. Eu sou um sujeito difícil, alguém me demover de uma idéia quando tomo uma decisão não é fácil; mas só não cometi esta bobagem porque tive um diretor de Faculdade que teve capacidade, elaboração, para mostrar que eu estava equivocado. Acabei passando por várias das chamadas turmas dessa Licenciatura em Matemática liderada pelo professor Isaac Portal Roldan. Ele foi a liderança principal na implantação e, conseqüentemente, da forma de condução da Licenciatura. Tinha uma frase lapidar que expressava com clareza o objetivo dessa Licenciatura que fiz: “essa Licenciatura forma Matemáticos, quiçá professores de Matemática” .

No último ano da Licenciatura, no meio do ano, o professor Pedro Walter De Pretto (por várias vezes diretor da Faculdade de Engenharia), elemento de muito prestígio na Instituição, estava precisando de professor de Matemática no Colégio Técnico. Aconteceu alguma coisa, um professor tinha saído. Assim eu comecei a dar aulas no Colégio Técnico. Até o momento eu praticamente tinha dado aula só em cursinhos e no colégio vinculado ao cursinho. Dei aula em cursinhos diferentes, perambulei de um para outro buscando uma “graninha” melhor.

Também para ganhar uma “grana” fui dar aula no seminário aqui em Bauru. Foi uma experiência interessante porque dei aula de Física para as três séries de colégio mas as três séries eram juntas. A escola era para seminaristas, porém, simultaneamente à formação em Teologia, à formação voltada para a questão da ordenação, havia o programa da rede oficial. A terminologia usada na época era Ginásio e Colégio, ainda não era Primeiro e Segundo Grau. Mas, essas três séries (atualmente constituem o Ensino Médio), eram na mesma sala de aula., ao mesmo tempo. Portanto, o assunto era comum a todos. Outra coisa interessante foi ensinar Física em um ambiente no qual a questão principal é teológica. Os conceitos entrecrocavam. Como molecada é molecada, os meninos ficavam ouriçados e as conversas,

¹⁶¹ Universidade de São Paulo

¹⁶² “O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe o artigo 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinado com os artigos 29 e 30 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e tendo em vista as indicações CFE nºs 22/73 e 46/74, promulga a Resolução nº 30, em 11 de julho de 1974, a qual fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de Licenciatura em Ciências [...], nas modalidades de licenciatura de curta e plena duração. O artigo 11 desta última Resolução torna o cumprimento da mesma obrigatório a partir de 1975.” (BARBOSA, 1992, p. 178).

nos intervalos, eram muito interessantes. Eu tinha que ter um certo cuidado porque, embora estivesse ensinando Física, era empregado dos padres.

Além disso, minha experiência foi só com cursinho e colégio em escola particular. Não, não é assim não. A memória da gente é “uma coisa”. Algo importante também, embora também em escola particular, foi um ano no supletivo. Os estudantes do Supletivo nesta época era um pessoal mais velho mesmo, com dificuldades de compreensão, porém pessoas muito motivadas. Isso me permitiu buscar formas na didática para conduzir a Matemática de tal modo que aquele interesse pudesse se realizar em um aprendizado desejado por eles.

Como eu havia dado aula durante meio ano para o Colégio Técnico quando me formei, o professor Pedro Walter De Pretto me convidou para dar aulas, em tempo integral, no curso de Engenharia da Fundação Educacional de Bauru. Embora fosse tempo integral, quarenta horas, não era dedicação exclusiva. A “grana” para ser professor de cursinho, na época, era muito boa, mas eu já tinha alguma compreensão da necessidade de “pular fora” daquilo de qualquer maneira porque nesse ambiente não era possível trabalhar Matemática conceitualmente.

Mas no curso de Engenharia eram cinco turmas, cada turma em média, guardo este número até hoje, com 125 alunos. Eu quis sair de um lugar porque não era possível fazer um trabalho conceitual e cai de novo em uma situação com salas repletas. Eu não queria salas com vinte alunos; mas em salas com 125 alunos o que era possível fazer era falar e não perguntar para ninguém se estavam entendendo ou não. Também não podia voltar atrás porque tinha pedido demissão no outro emprego. Emprego para professor tem época do ano e as aulas já haviam começado. Procurei, daí, entender um pouco a Instituição. Como havia uma série de cursos nos quais professor de Matemática poderia trabalhar, imaginei buscar aulas em outros cursos posteriormente e acabei ficando.

Embora não pagasse tanto quanto os cursinhos, mesmo assim, a Fundação pagava um bom salário. Como existia a inflação, era voz corrente entre os professores, a necessidade de dolarizar o salário. Meu salário era de dois mil e poucos dólares, algo, que hoje seria equivalente a oito mil. Uma “graninha”, não é? Não era “qualquer coisa” que se abandonasse só porque as turmas eram de 125 alunos e porque, idealisticamente, eu queria trabalhar conceitos.

A Instituição cuidava da questão de ensino mas alguns dos seus professores cuidavam da questão política. Logo no final do primeiro ano, alguns professores começaram a conversar comigo, inclusive o professor Jefferson Barbosa. Só aí fui entender porque “este cara” gastou tanto tempo comigo nos estudos literários. A questão não era o Cineclube, o

esperanto; a questão era o Sindicato dos Professores, o Partido Comunista do Brasil, o Partido Comunista Brasileiro.

Para o professor Tuga Angerani a questão era a APROFEB¹⁶³, uma associação criada no mesmo ano que a ADUSP¹⁶⁴. Para um certo grupo de professores da Instituição chamada Fundação Educacional de Bauru a questão sindical era importante. Logo no primeiro ano, no final do ano, me aproximei e comecei a participar de trabalhos, fazer parte da diretoria. Em um certo momento encarregaram-me do boletim da APROFEB. E eu denunciei a situação irregular de uma professora contratada pelo diretor executivo da então Fundação Educacional de Bauru. Essa era uma Instituição para ensino muito séria (atualmente não existe mais porque foi incorporada), mas era realmente muito, muito séria e a situação da professora era muito irregular. Eu a chamava de Aparecida. Mas o “tal negócio” da Aparecida deu um certo “rolo” e o pessoal chamou a minha atenção para a necessidade das discussões prévias antes de se falar em nome do Sindicato. Foi um aprendizado importante o que eu tive na APROFEB.

A APROBAU¹⁶⁵, com um núcleo maior de integrantes da nossa categoria (pois agrupava desde professor do ensino oficial a professor de creches, de escola de violão, etc.) foi pensada a partir das lideranças da APROFEB. Participei muitas vezes da diretoria da APROFEB, às vezes como um dos presidentes e, também, da diretoria da APROBAU. Com relação à APROBAU algo muito importante foi a participação da diretoria que foi eleita em razão de um objetivo muito claro: transformá-la em Sindicato. Foi eleita para esse fim e foi isto o feito: transformou-se a APROBAU no Sindicato dos Professores. A APROBAU foi criada para cobrir um lugar além da abrangência da APEOESP, Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, portanto associação de professores da rede pública de ensino: funcionários públicos do Estado de São Paulo. Precisávamos de um Sindicato cuja abrangência fosse o ensino público e o ensino nas escolas particulares; que inclusive atendesse professores de cursos como datilografia, também com muitos problemas. Aos professores associados à APEOESP também era permitido associar-se à APROBAU, por ser associação. As duas Associações não competiam entre si (isso foi negociado entre as lideranças). Havia lideranças da APEOESP também na APROBAU quando a associação foi transformada em Sindicato também, porque a APEOESP na época, estava proibida de se transformar em sindicato por ser relacionada a funcionários públicos.

¹⁶³ Associação dos professores da Fundação Educacional de Bauru

¹⁶⁴ Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo

¹⁶⁵ Associação dos professores de Bauru

Não havia impedimento na transformação da APROBAU em sindicato mas as dificuldades foram muito grandes porque estávamos na Ditadura e havia muita dificuldade em se conseguir a Carta Sindical. Daí a necessidade de uma diretoria cujo fim específico era transformá-la em sindicato.

Posteriormente, com a implementação da Constituição de 1988¹⁶⁶, a APEOESP pode ser transformada em Sindicato, apesar de manter o nome Associação. Isso aconteceu com a maior parte das associações combativas: elas se transformaram em sindicatos mas mantiveram o nome associação porque esse nome já estava enraizado: indicava um certo tipo de prática, de concepção sindical.

Esse é um ponto importante para entender uma costura toda que se tornou necessária. A APROFEB continuou existindo como associação, a APROBAU se transformou em sindicato, SINPROBAURU, assim como a APEOESP. Mas eram instancias com funções diferentes e também com funções e ações que precisavam ser comuns: daí a necessidade da costura.

Com a transformação da APROBAU em sindicato, a primeira diretoria passou a ter caráter provisório. Para as primeiras eleições do então criado Sindicato dos Professores de Bauru, penso que foi uma costura muito importante a que foi feita: o pensamento recorrente era a necessidade da primeira diretoria expressar correntes políticas distintas para haver embate mesmo. Não é fácil fazer uma costura como essa, mas, ela se efetivou. Essa costura foi feita principalmente pelo professor Jefferson Barbosa em uma amarração tecida por nós dois. Essa primeira direção do SINPROBAURU foi muito combativa, com correntes distintas, com esquemas moderados; um trabalho muito interessante. Mas atualmente é um sindicato “pelego”.

Os Sindicatos isolados participavam das convenções anuais com a Federação, o que resultava em uma força muito pequena. Principalmente porque eram assessorados pela Federação, essa Federação “pelega” do Estado de São Paulo. As situações de trabalho, nas quais estão inseridos professores de instâncias diversas, são muito distintas e nenhuma delas muito fácil. Não estou falando só destes cursos como os de datilografia, de violão; estou falando também de professores do ensino formal, mas situados em escolas particulares; de professores do ensino formal que têm patrão. Aí existe também o Sindicato, a Federação dos

¹⁶⁶“Somente na Constituição de 1988 os funcionários públicos conquistaram o direito, ainda não regulamentado, de se organizar em sindicato. A partir disto, em 1990 a APEOESP alterou sua razão social para ‘Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo’.” (APEOESP, 2003).

donos de escolas, e o embate é frontal, difícil. Existe também o problema das ações trabalhistas, não só os problemas referentes à Convenção. As ações são difíceis, o professor dispensado por uma escola particular acaba tendo como único núcleo de apoio o Sindicato. Nunca se conseguiu nenhuma greve de professores de escolas particulares até mesmo em situações nas quais vários professores tenham sido dispensados. O caso do Liceu foi quando se avançou mais porque chegou a ter uma certa paralisação¹⁶⁷, ameaça de paralisação; mas aí houve um recuo do patrão. Portanto é uma realidade sindical distinta daquela dos sindicatos de professores da rede pública. Uma situação, não estou dizendo mais difícil, mas distinta na condução de como se obter vitórias.

A realidade desses professores que atuam em instâncias diversas abrigam distinções e elas são importantes porque são distinções inclusive de regime de trabalho. Mas existe uma legislação mais ampla que os apoia, que é a CLT¹⁶⁸. Certos aspectos são contemplados pela CLT tais como licença maternidade e férias. A questão do horário noturno é um exemplo importante em relação aos professores, cuja atividade é parte diurna, parte noturna.

Quando se negocia em Dissídio ou na Convenção, quando se protocola a pauta, pode não haver Dissídio mediante a concordância da parte patronal¹⁶⁹. Daí a importância da composição da pauta de negociação, para se ter força de combate, força de obtenção. Do ponto de vista do Sindicato é necessário buscar também o que tem em comum, nas diversas instâncias de atuação dos professores, para que se possa amarrar. É preciso inserir cláusulas que, mesmo nessa diversidade toda, sejam interessantes para todos.

O índice de reajuste é sempre a primeira preocupação, a preocupação com o salário. Percebe-se então que esses professores têm muito mais em comum do que de diferente neste conjunto todo. Discutir separadamente cada índice seria mais justo, mas enfraquece. Então é

¹⁶⁷ “Vinculada a uma situação onde havia ocorrido demissão de professores e diminuição de salários de parte daqueles que permaneceram no quadro docente da escola. [No entanto,] quanto à questão dos salários, num momento em que uma parte dos professores, estava se dissociando e deixando de seguir a orientação do sindicato [houve o recuo do patrão]. Se o dono da escola endurecesse por mais tempo, é provável que tivesse ganho a quebra-de-braço com o sindicato e demitido a liderança interna da movimentação.” (Esclarecimento feito por escrito pelo depoente por ocasião da legitimização e conferência da textualização da entrevista).

¹⁶⁸ Consolidação das Leis Trabalhistas

¹⁶⁹ “Nesse contexto onde o recurso à greve é praticamente descartado pela base dos professores (e o lado patronal sabe disso) a construção de uma pauta de reivindicações para negociar em convenção ou pedir instalação de dissídio junto ao Tribunal Regional do Trabalho é de fundamental importância. As cláusulas a negociar devem expressar o que pode haver de comum na diversidade dos professores que atuam em escolas do sistema oficial de ensino e aqueles dos mais diversos cursos e escolas que vão da datilografia às creches. Ao mesmo tempo, essas cláusulas não podem ser entendidas apenas como justas para o trabalhador, mas também possíveis de serem alcançadas: é o que leva os patrões a fazerem um cálculo do que conceder para não fomentar alguma disseminação de idéias vinculadas à paralisação de atividades. Em suma, o conceito de combatividade de um sindicato tem matizes quando se leva em consideração se tratar de parte da categoria que está no serviço público ou na iniciativa privada.” (Esclarecimento feito por escrito pelo depoente por ocasião da legitimização e conferência da textualização da entrevista).

preciso buscar obter um índice que seja aceitável pelo conjunto e a partir daí fazer outras costuras. A partir desse comum é necessário, ao longo do tempo, obter outras conquistas. Por exemplo, a questão do adicional noturno: se não é pago, tanto faz na escola de violão ou de datilografia, se houve acúmulo de forças para esse embate, ele é feito.

As lutas do Sindicato são principalmente econômicas, mas aparecem também as lutas políticas. Compreender que a forma “sindicato” tem limites não é desvalorizar o Sindicato: ao contrário. A forma “sindicato” tem limites para fazer suas práticas correntes, que são as de natureza econômica. É preciso compreender que é no âmbito das conquistas do ponto de vista salarial, das condições de trabalho, que vai estar se fazendo um embate mais geral tais como mudança de legislação. Desta forma o Sindicato proporciona a compreensão de qual é o papel do partido político e qual a relação, no sentido mais amplo, entre ambos. Os partidos revolucionários são então compreendidos como aqueles que têm esta relação com um certo tipo de luta econômica, diferente daquela feita no Sindicato. A relação principal de hegemonia na realidade brasileira tem sido a da relação com partidos políticos de tendência social-democrata, os chamados reformistas.

Não estou separando a luta econômica da luta política: tudo isso está relacionado. Mas essas relações precisam ser compreendidas em uma elaboração de classe que vem sendo feita há duzentos anos, mais ou menos. Mas a cada momento precisa ser reelaborada coletivamente. Portanto, é altamente teórica e altamente prática.

Houve um influxo no movimento sindical no País e não só no âmbito dos Sindicatos dos professores como é o caso do SINPROBAURU. Eu não estou dizendo que este sindicato agora é “pelego” porque nós é que fomos bons naquela época. Na fase final da Ditadura, a chamada redemocratização, ocorreu um ascenso das lutas sindicais que obtiveram conquistas palpáveis simultâneas às ações que mobilizaram um número muito grande de trabalhadores. Estávamos no interior de uma certa conjuntura, sócio-econômica e a política era favorável a uma certa constituição (embora não determinante, porque aspectos que favorecem não impedem o aparecimento do que não favorece).

O movimento sindical passou por modificações decorrentes do ataque feito, em um primeiro momento, em cima do trabalhador da iniciativa privada, com o propósito, inclusive, de quebrar a espinha dorsal do sindicalismo. Mas, durante um certo tempo, no trato com os Sindicatos do Funcionalismo Público, a repressão foi mais sutil, porque as mobilizações eram grandes. As negociações com o governo, no entanto, acarretavam um desgaste muito grande porque era difícil ter uma percepção de como é que estes governos todos estavam jogando no tratamento com as forças sindicais do funcionalismo público. Mas essas forças sindicais do

funcionalismo público se fortaleceram e, na atualidade, é no Sindicato do funcionalismo e em alguns sindicatos isolados como o dos Bancários e o dos Metalúrgicos que existe acúmulo a ser utilizado. Embora em alguns, como é o caso do Sindicato dos Petroleiros, tenha sido quebrada a espinha dorsal. Daí, como a APROBAU e a APEOESP se transformaram em Sindicatos de Professores esse processo aconteceu em decorrência da forma como a própria categoria elegeu diretorias mais ou menos combativas. Mas, isso não ocorreu só aqui em Bauru.

Os Sindicatos só podem se organizar a partir das categorias profissionais da Legislação vigente que caracteriza a atividade, ocupação ou uma profissão.

Mas eu entendo que existem níveis de profissionalização e não a “profissionalização”. No caso do professor, “[...] tem um nível de profissionalização em que o profissional docente está alicerçado no acúmulo histórico, teórico-prático, da luta de classe. Apesar dele estar, no local das relações de produção, colocado nas camadas médias, sua militância o coloca na luta pela constituição de uma sociedade socialista. Aí se enraíza e aí se impulsiona sua ciência, sua pedagogia, sua didática e, no chão concreto da escola, nas atuais condições históricas concretas, sua ação docente se engasta na dialética entre os valores humanos universais e as possibilidades de ir se dando respostas às necessidades presentes de reprodução da vida. Esse tipo de professor vai colocar nas ações de formação das novas gerações, as contradições entre dar respostas às necessidades presentes e a criação de novas necessidades sociais, ou falando de outra maneira, sua profissão é vivenciada como parte do processo civilizatório mais geral. Os norteamentos para sua ação, frente a uma realidade multifacetada e contraditória, ele vai buscar tanto no já acumulado teoricamente, quanto na prática das lutas da categoria, na militância em um partido de classe, na materialização de uma didática que leva em consideração as especificidades da ciência particular que é objeto de seu trabalho escolar em suas relações com as questões sociais mais amplas. Esse professor tem uma relativa clareza das potencialidades e dos limites da instituição social escola, mas é na escola que se encontra com suas tarefas cotidianas de formar meninos, meninas, a juventude, numa direção que coloca às novas gerações suas próprias tarefas para a superação da forma societária atual.

Há um outro nível de profissionalização onde o norteador da ação docente é dar um valor mais alto para as respostas às necessidades presentes de reprodução da existência. Recorrentemente, esse professor fala de sua tarefa formativa como sendo um processo de preparar seus estudantes "para a vida". E ele dá um sentido para isso no nível de seriedade em que realiza suas atividades profissionais. Os fundamentos para sua ciência, sua pedagogia, sua

didática, ele vai buscar na racionalidade prática. É um professor prático e o chão da escola é o lugar por excelência de suas ações para formar uma nova geração prática, com capacidade de lidar com as "adversidades da vida". Às vezes ele engaja-se em lutas da categoria docente, naquilo que diz respeito às necessidades econômicas da categoria, sem dar a essas lutas um sentido de classe e tende a cindir o significado dessas ações e o significado das suas atividades cotidianas na escola, não as relacionando num nível consciente.

Um outro tipo de professor, assim como acontece em outras categorias profissionais, é o que se norteia pelos oportunismos de todos os quilates, mas essa não é a questão aqui colocada.”¹⁷⁰

Há também professores, profissionais também, mas estão a serviço de outra classe, não a operária: suas ações são sérias e profissionais e buscam, assim como os outros, as compreensões teóricas e as práticas. Porém, nesta perspectiva, o embate é o de classes e não o grau de profissionalismo; neste campo o que se verifica apenas é quem tem mais “garrafas vazias”¹⁷¹ para vender, tanto no nível individual quanto coletivo.

Embora não seja possível encaixar nenhum indivíduo em um determinado molde, o importante nestas tipologias que fui estimulado a traçar, é a relação entre o tipo de intervenção e os fundamentos teóricos. Este certo tipo de profissionalismo busca continuamente um aprofundamento teórico. É preciso não esquecer que a teoria é algo essencialmente prático porque as necessidades inerentes às condições de sobrevivência e o aprofundamento teórico possibilitam ao professor perceber as várias possibilidades de aliançamento. Neste nível de profissionalismo as alianças são possíveis: às vezes são conjunturais, às vezes são estruturais. É sempre possível detectar, na busca de alianças, um valor comum que funcionará como aglutinador da categoria.

No outro nível, no qual predomina o oportunismo, não existe profissionalismo: são apenas “coleguinhas”. Eles até se associam às Associações e Sindicatos de Professores mas, neste nível, não existe possibilidade de aliança porque a hierarquização de valores é uma espécie de vale-tudo. Vale tudo na percepção, na ação: por isso os denomino pejorativamente de “coleguinhas”. Esses grupos funcionam tal qual a Maçonaria, mas só no que essa

¹⁷⁰ Este texto foi produzido pelo professor Geraldo Antonio Bergamo a partir da solicitação da pesquisadora.

¹⁷¹ Inquirido pelo pesquisador sobre o significado da expressão, o professor Geraldo esclareceu: “Normalmente as garrafas vazias são guardadas para serem vendidas. Portanto, quem tem mais garrafas vazias consegue uma “graninha” melhor e quem tem menos garrafas vazias para vender consegue uma “graninha” menor. Ou seja, em ambiente no qual impera o oportunismo, um nível de combate é o de quem tem mais argumentos obtém uma melhor negociação; quem tem mais “garrafas vazias” para vender têm mais chances. Uma outra forma de entender essa figura é a partir da minha vida de moleque. Durante muito tempo eu juntava sucatas para vender: pedaços de cobre, cacos de vidro, algumas garrafas. Com as garrafas eu conseguia uma “graninha” melhor. Essas sobras da sociedade “dá uma grana” !”

instituição tem de negativo: não têm nada do que tem de positivo. Guiam-se apenas pelo circunstancial.

Mas é importante perceber não ser possível uma elaboração como essa, das tipologias, sem a percepção e as ações estarem em um nível daquela que apareceu como a de nível mais complexa. Portanto, se é possível um nível de elaboração mais complexo do que este eu não sei; porque, esta elaboração foi a que atingi.

A teoria para este tipo de elaboração tem sentido de práxis. No ambiente acadêmico existem modelos que descrevem as diversas relações possíveis do binômio “teoria-prática”. Um dos modelos possíveis é aquele no qual a questão teórica prevalece sobre a questão prática: a prática é quase decorrência da teoria. Neste contexto são possíveis os aforismos: “não tem nada mais prático que uma boa teoria” ou “não tem nada mais teórico que uma boa prática”. Algo próximo da relação “causa e efeito”, que basicamente foi superada em trabalhos de pesquisa na Academia.

Porém, esta relação, superada em ambiente de pesquisa, tem sido mantida nas situações cotidianas de trabalho. Modificada, atenuada, mas, ainda, um pensamento de causa e efeito. Neste caso, a preparação teórica proporciona as possibilidades de organização prática e, por sua vez, a organização prática possibilita entender muito da teoria. Algo como obter a teoria da prática; um pensamento próximo da relação “causa e efeito”. O diferencial está na possibilidade de argumento da teoria fornecer critérios de verdade e a prática critérios de validade. E a validade tem preponderância, em última instância, (não preponderância mera e simples), sobre a verdade. Assim, a relação “teoria-prática” escapa do simples esquema baseado em “causa e efeito”. É possível então colocar o seguinte aforismo sem ser um jogo de palavras: “não tem nada mais prático do que uma boa teoria, tanto quanto não tem nada mais teórico do que uma boa prática”.

É possível perceber através de cartazes, de propagandas, o valor, para algumas pessoas, da frase: “caminhante não tem caminho, o caminho se faz ao andar”. Este é um pensamento vinculado a alguma daquelas duas percepções anteriores. Vou tentar uma analogia na práxis: “O caminhante faz o caminho ao andar, tanto quanto só anda se tiver o caminho”. O caminho é o que foi possível elaborar e caminhar é a ação que proporciona o movimento no interior desta elaboração. Observe como é interessante: é falso afirmar que o caminhante não tem o caminho. Não! Ele tem caminho sim: “o caminhante tem caminho, o caminho se faz ao andar”.

A teoria que norteia esta elaboração implica em prática vinculada a um certo tipo de necessidade. Como o combate da luta de classe é uma necessidade atual, isto deve ser feito no

local de trabalho pois é nele que ocorre esta relação fundamental na sociedade, a superação das necessidades. Portanto, o ambiente de trabalho é um local de combate de classe por excelência. Também é necessário, uma vez superada uma determinada necessidade, a criação de outras; e, em conseqüência, ter ações no sentido de superá-las a cada momento, a cada segundo. Assim, quando se atinge uma elaboração como essa, não que eu me sinta superior a ninguém, mas acontece um autoconstrangimento para se adotar uma postura condizente no trabalho.

Esta é uma visão concreta do trabalho efetuado na escola. As relações com o Sindicato e com o Partido Político não é exatamente trabalho mas é uma relação extremamente forte: é nestas relações que é possível obter a natureza pedagógica, das vivências que se materializam nas horas de trabalho. Estas vivências têm relações com a atuação sindical, com a atuação no partido. Ao mesmo tempo essas relações com o Sindicato e Associações estão no interior do que é feito em sala de aula, nas orientações dadas aos estudantes, nos grupos de trabalho com outros professores. Em suma, no que é desenvolvido segundo o contrato de trabalho.

A imagem faz parte das necessidades básicas do professor concreto, nessa sociedade, nessa conjuntura histórica. O professor precisa cuidar da sua imagem porque, se não o fizer, será “triturado”: ele “está frito” enquanto trabalhador. A necessidade de estudar constantemente não é simplesmente “enfiar a cara nos livros”: é necessário, por exemplo, cuidar da fala, aprender a falar (apesar de normalmente desaprender a ouvir). O trabalhador precisa ter eloqüência para manter um certo nível salarial. Percebe-se, então, ser o cuidado com a imagem uma atitude prática.

Porém, cuidar da imagem não é um processo estático, é algo dinâmico. O jovem professor precisa aperceber-se dessa necessidade para ter maior aceitação no mercado de trabalho. O professor com mais tempo de profissão pode se dar ao luxo de ser polêmico: as relações concretas propiciam, em uma determinada conjuntura, a possibilidade de trabalho em uma certa instituição, uma certa escola.

Críticas só me atingem quando evidenciam as minhas farsas. Aí, fico vermelho, sinto como se tivesse recebido um soco no estômago. Mas como sei não ser possível a ninguém elaborar todas as situações de vida, quando isto acontece, busco relaborar tais situações. Mas quando as críticas visam a tirar espaço de uma luta, não a luta profissional, mas a luta de classe aí eu não fico vermelho, não levo soco no estômago: aí me sinto autoconstrangido. Já falei sobre isso: vence quem tiver mais “garrafas vazias”.

Eu sou um sujeito prático, não sou e nem pretendo ser nenhum super herói: tenho percepção do cuidado necessário no trato com aquele outro grupo: aquele sem possibilidade de embate. Com este grupo, os “coleguinhas”, alguns cuidados precisam ser tomados porque um dos valores prevalentes neste grupo é a covardia. O processo pelo qual o animal cobra reproduz sua existência pode ser tomado como uma figura para entender o covarde. A cobra faz de tudo para ficar sozinha, para se esconder: não quer ninguém por perto. A cobra cascavel chacoalha os guizos e implora: “- Por favor, não se aproxime. Eu vou me ferrar se você vier até aqui.” Mas se não for atendida, ataca quem dela se aproxima. Creio ser esta imagem corrente: o ninho de cobras é um agrupamento de covardes. É preciso tomar cuidado porque senão eles o matam!

Portanto, quando o foco está na formação de professores, é preciso tomar cuidado com certas elaborações. Ignorar esse aspecto é ser irresponsável, é querer ver esses meninos e meninas cometendo agruras. No entanto, trabalhar para que não cheguem ingênuos para a profissão determina um custo para a imagem do professor formador. É preciso então decidir o que é mais importante: a imagem ou a responsabilidade com a formação desses jovens.

No entanto quando o professor valoriza mais a imagem, não significa valorizar a irresponsabilidade. Porém as ações, em relação a esses meninos e meninas da Licenciatura, vão ser determinadas por esta opção. Da mesma forma, quando o professor valoriza mais a responsabilidade, não significa estar desvalorizando a questão da imagem. Apenas a direção da prática vai ser outra.

No meu caso particular, esta questão da imagem está relativamente resolvida. Tanto em relação à responsabilidade por estar trabalhando com esses meninos e meninas da Licenciatura quanto a situações nas quais a sociabilidade tem que ser considerada. Eu não desconsidero a sociabilidade, apenas observo com cuidado as relações presentes.

Eu posso afirmar, usando uma imagem, que já “sentei nos quatro lados da mesa”. A estrutura de faculdades existentes à época, quando iniciei meu trabalho com cursos superiores, foi transformada em Universidade de Bauru, mantida pela Fundação Educacional de Bauru. Eu fui vice-reitor acadêmico desta Fundação de natureza ambígua: juridicamente era pública, recebia inclusive recursos públicos, não só municipais, mas aporte de recursos estaduais e federais; porém, era mantida principalmente por mensalidades de estudantes e serviços prestados. Os diretores executivos da Fundação mantenedora não pertenciam aos quadros de professores e eram diretamente ligados a administração municipal. Assim, a reitoria da Universidade de Bauru, por estar em correspondência com a diretoria executiva da Fundação Educacional de Bauru, estava sujeita a uma gestão muito próxima dos modelos de gestão

privada mas, ao mesmo tempo, a escolha do dirigente da Fundação era vinculada ao executivo municipal, o que também determinava características de gestão pública. O administrador maior da Fundação Educacional de Bauru durante muito tempo foi um elemento ligado à ARENA¹⁷² porque este partido venceu sistematicamente as eleições, aqui na cidade de Bauru.

Era um tipo de gestão interessante. Participei dela em uma certa época, não em postos de comando, mas na vice-reitoria. Naquele tempo não era exigida titulação acadêmica. Nesta fase, aconteceram negociações tanto relacionadas às mensalidades dos estudantes, quanto aos salários dos professores e funcionários. Eu já tinha negociado salários estando no Sindicato: as relações com o governo diferem quando a posição é de representante do Sindicato ou de vice-reitor.

A Fundação Educacional de Bauru ter uma articulação pública e, ao mesmo tempo, manter as faculdades através de mensalidades dos estudantes e também vendendo algum serviço, requeria uma articulação dos administradores da Fundação com os deputados estaduais e federais de Bauru. Eles eram o canal de intermediação para obtenção destas verbas públicas. Mas a fonte principal era a mensalidade dos estudantes.

Os professores eram contratados nesta Instituição segundo dois regimes: tempo integral e tempo parcial. Em relação aos professores contratados no regime de tempo integral, das 40 horas, em média 24, 26 horas eram utilizadas em salas de aulas e o restante do tempo era destinado ao atendimento dos estudantes, às questões relacionadas ao departamento e aos estudos. Todo o tempo era vinculado às questões do ensino tanto que o lema da Instituição era “cuidado com o ensino”.

A época posterior ao denominado “milagre brasileiro” impôs uma retração neste tipo de Instituição e a capacidade de manter sua forma. Os cursos foram classificados como deficitários ou não deficitários. Esta classificação provocou uma cisão muito grande no quadro de professores: instalou-se um questionamento quanto a quem era professor superavitário ou quem era professor deficitário.

Toda esta problemática surgiu porque o diretor de faculdade era escolhido através de uma lista tríplice constituída basicamente por nomes de professores da própria Instituição. Desta forma a maioria dos professores consideravam-se donos da Instituição, seus gerentes em potencial. No plano mais imediato, o “pôr o dinheiro no bolso”, era o que visavam as atuações da APROFEB; mas sempre tendo como pano de fundo esta percepção dos professores como donos da Instituição.

¹⁷² Aliança Renovadora Nacional

Nesta época, o movimento estudantil no interior da Instituição ganhou uma certa organicidade. Estávamos no final da ditadura, a questão da anistia começava a ser considerada e, em algumas universidades, os estudantes já desenvolviam uma atuação de militância aberta. As diversas correntes, presentes no movimento estudantil destas universidades, deslocaram estudantes com a tarefa de orientar estudantes aqui em Bauru. Também nessa época, o Sindicato dos Funcionários da Fundação, também chamado de Associação, ganhou organicidade e tudo isso se conjugou em busca do mesmo objetivo.

“A Instituição tem dois grandes movimentos que se articularam: um foi o de seu desenvolvimento expansivo de oferecimento de cursos de graduação, que leva à proposta de reorganização da forma conjunta de Faculdades para a forma Universidade. As ações para essa transformação, cronologicamente começam antes, têm uma natureza de ser conduzida pelos seus núcleos dirigentes e só em 1984 adquirem a característica de movimento de massa da comunidade acadêmica, já para discutir, propor e fixar um modelo institucional em 1985; o outro é o das dificuldades crescentes de sobrevivência financeira se fossem mantidas as fontes permanentes de recurso apenas dos estudantes e eventuais aportes estaduais e federais. A partir de um certo momento, o núcleo dirigente ‘divide’ a responsabilidade e chama a comunidade para discutir e repartir o ônus. No final de 1985 e principalmente em 1986, há ampla movimentação política, que procura extrapolar as comunidades acadêmicas, a qual busca alianças com outros setores da comunidade bauruense para reivindicar junto aos governos a federalização ou estadualização da Instituição, que vai se materializar em 1988”.¹⁷³

Em uma determinada época houve a sobreposição de dois processos. O processo para criação da Universidade de Bauru foi interno. As faculdades estariam sujeitas a uma outra estrutura, mas a Fundação Educacional de Bauru continuaria a manter a nova Universidade. Este processo aconteceu a partir de amplas discussões setorizadas, mas disponibilizadas em assembleias. Tudo isso levou mais de um ano.

Como os diretores tinham outros processos relativos à vida da Instituição foi necessário eleger um nome para presidir este trabalho de transformação das faculdades em Universidade. Havia dois candidatos, mas em assembleia decidiram pelo meu nome como presidente.

Quando a Instituição entrou em crise financeira eu estava na diretoria da APROFEB. Nós, a diretoria da associação, levamos para uma assembleia muito grande, em termos de

¹⁷³ A textualização a partir da entrevista gravada apresentou pontos nebulosos. Na tentativa de clarear essas situações o depoente redigiu pequenos textos utilizados na íntegra, como este entre aspas.

participação de estudantes e professores, uma proposta de buscar recursos permanentes estaduais (principalmente estaduais), e federais, se possível. Porém, a proposta vencedora na assembléia foi lutar pela federalização da Instituição. Mesmo não sendo a proposta da diretoria da APROFEB a vencedora, participei muito intensamente de uma costura política ampla.

Nestes dois processos (o de constituição da UB e o de dar resposta à crise financeira), eu estava com participação razoavelmente orgânica e isto contribuiu muito para minha formação: não só movimentações docentes mas em movimentações políticas mais amplas, articuladas.

Na época, Bauru tinha como representantes dois deputados federais e dois deputados estaduais do PDS¹⁷⁴ e do PMDB¹⁷⁵. Pelo menos para consumo externo, esses deputados até então nunca tinham conversado entre si, e para conseguir que sentassem à mesma mesa foi necessária uma costura envolvendo toda a comunidade bauruense. Foi uma época de muita vida, de muita movimentação. Foi necessário conjugar movimento de massa com movimento de lideranças políticas. Foram feitas, inclusive, várias movimentações de rua. O então prefeito municipal Tuga Angerani¹⁷⁶, anteriormente filiado ao PMDB, se filiou ao PSDB¹⁷⁷ e,

¹⁷⁴ PDS - Partido Democrático Social, partido político que sucedeu a ARENA quando da reforma partidária de 1979 e congregou as forças favoráveis ao sistema político implantado pelos militares em 1964. Obteve seu registro definitivo em 28 de maio de 1981. Em 1983 a emenda constitucional do deputado Dante de Oliveira (PMDB) que previa eleições diretas para Presidente da República em 1985 provocou uma crise no partido: alguns dos seus governadores e deputados declaram-se publicamente a favor da emenda. Mas uma manobra realizada pelos líderes do governo: Moacir Dalla (presidente do Senado), Flávio Márcilio (presidente da Câmara dos Deputados) e José Sarney (presidente do PDS) o Partido derrotou a emenda das diretas por 55 votos. Porém, a aprovação do nome, pela Executiva do Partido à eleição indireta proposta pelo Presidente João Baptista Figueiredo, provocou uma cisão definitiva no Partido. Em 1993 o Partido (PDS) fundiu-se com o Partido Democrata Cristão (PDC) dando origem ao Partido Progressista Renovador (PPR). (GRANDE, 1988, p. 4468-4469). Em 1994, conforme informações em PPB (2003), o Partido Trabalhista Renovador (PTR) funde-se com o Partido Social Trabalhista (PST) formando o Partido Progressista (PP). Com a fusão do PPR e PP em 1995 funda-se o Partido Progressista Brasileiro (PPB). Os deputados estadual e federal filiados ao partido, por Bauru no período de 1983 - 1987, segundo informações obtidas no NDPHBR (2003) foram Abraim Dabus e Alcides Franciscato respectivamente. O deputado federal Alcides Franciscato foi vice-líder do PDS na Câmara no governo João Figueiredo, porém em 1986 filiou-se ao Partido da Frente Liberal (PFL).

¹⁷⁵ PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Originalmente Partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB, fundado em 24 de março de 1966, dentro do sistema de bipartidarismo instaurado no país após a edição do Ato constitucional n° 2 (27/10/1965), que extinguiu os partidos existentes, e do Ato complementar n° 4, que estabeleceu as condições para a formação de novos partidos (MDB e ARENA). Foi extinto em 29 de novembro de 1979. A Lei n° 5.682/71 em seu art. 5° § 1° instituiu que, do nome das organizações partidárias constariam a palavra “partido”, com os qualificativos, seguidos da sigla, esta correspondente às iniciais de cada palavra. O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) reuniu-se em 06 de dezembro de 1980 para aprovação de novo Estatuto, eleição de novo Diretório Nacional e, conseqüentemente, nova Comissão Executiva Nacional. (MDB, 2003). Os deputados estadual e federal filiados ao partido, por Bauru no período de 1983 - 1987, segundo informações obtidas no NDPHBR (1996) foi Roberto Hilvo Giovanni Purini e Tidei de Lima.

¹⁷⁶ Prefeito de Bauru no período de 1983-1988 (NDPHBR, 1996).

¹⁷⁷ Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB foi fundado, com a aprovação do Manifesto, Programa e Estatuto, na assembléia realizada no dia 25 de junho de 1988, ocasião em que foi constituída a sua Comissão

portanto, estava em campo oposto tanto aos deputados do PMDB quanto dos PDS. Logo eram três que não podiam sentar juntos à mesma mesa.

Com a criação da Universidade de Bauru¹⁷⁸ foi indicada uma administração provisória cuja finalidade era realizar o processo de eleição do novo reitor; ou melhor, as providências para aceitar as inscrições das chapas - porque a candidatura não era para cada cargo - e, posteriormente a realizar as eleições.

“Quanto às eleições e posse da nova reitoria da Universidade de Bauru, houve um período relativamente longo entre a criação da Universidade em 1985 e a posse em 1987¹⁷⁹. Nesse período o professor Agarb César de Carvalho acumulou a presidência da FEB com a reitoria da UB, em caráter transitório.”¹⁸⁰

Inicialmente tivemos uma composição de candidaturas na qual o professor Pedro Walter De Pretto aparecia como um nome forte para reitor. Outra possibilidade de chapa surgiu com professor Paulo Kawauchi em articulação com o prefeito Tuga Angerami. Este conchavo só ficou explícito quando foi possível perceber que o professor Pedro seria o vencedor da disputa. Houve então uma tentativa de chapa única. Mas o professor Pedro Walter De Pretto não aceitou a pressão do prefeito para que o professor Paulo Kawauchi integrasse a chapa como um dos vice reitores. Assim, uma única chapa disputou esta eleição. Eu fui vice-reitor acadêmico nesta gestão.

Autorizada a criação da UB pelo MEC em 1984 foi disparado um processo interno de definição do modelo institucional no período de 1984/1985. Conseguimos então uma reunião ampliada do Conselho Diretor da Fundação Educacional de Bauru com a participação dos dois deputados do PDS e os dois deputados do PMDB. O prefeito mandou um representante¹⁸¹; alegou um compromisso agendado em relação a uma epidemia. Não estou certo, mas acho que era epidemia de dengue. Nesta época aconteceu a transformação das Faculdades do Sagrado Coração em Universidade do Sagrado Coração¹⁸² e o então Ministro da Educação Jorge Konder Bornhausem veio a Bauru. Apesar de convidado, inicialmente não

Diretora Nacional Provisória, integrada por 11 membros: Senadores Mário Covas, Fernando Henrique Cardoso, José Richa e Franco Montoro; Deputados Euclides Scalco, Cristina Tavares e Moema São Thiago (PSDB, 2003).

¹⁷⁸ Decreto Municipal de n.º 4497/85 de 16/08/85 (VALE, 2003)

¹⁷⁹ Em 12 de fevereiro de 1987 foi empossada a nova reitoria da UB formada pelos professores Pedro Walter De Pretto (reitor), Geraldo Bergamo (vice-reitor acadêmico) e José Roberto Moraes dos Santos (vice-reitor administrativo) (INFORMAÇÃO, 1987).

¹⁸⁰ Texto redigido pelo depoente por ocasião da legitimação e conferência da textualização.

¹⁸¹ Em carta datada de 9 de maio de 1986, o prefeito Tuga Angerami indica a prof.^a Maria Therezinha Ferreira Cintra, Secretária de Projetos Comunitários e membro do Conselho Diretor da Fundação Educacional de Bauru, como sua representante. O motivo alegado foi o envolvimento com a campanha a ser lançada de conscientização sobre o combate ao mosquito transmissor da febre amarela.

¹⁸² Em 06 de junho de 1986. (DIÁRIO DE BAURU, 1969, p.5).

aceitou conversar conosco. Mas o movimento estava em um momento de tanta força que foi obrigado a vir falar inclusive para uma massa grande de estudantes. O campus da Vargem Limpa¹⁸³ já existia apesar da maior parte das atividades ainda estarem sendo desenvolvidas nas dependências da Vila Falcão. Porém, neste encontro, afirmou categoricamente ser impossível o sonho da federalização¹⁸⁴. Diante deste fato a luta foi redirecionada para a competência do Estado. O Governador era Franco Montoro¹⁸⁵.

O governador do Estado recebeu uma comitiva que era composta de estudantes, funcionários, professores e os quatro deputados. O prefeito Tuga Angerani, que se tornara companheiro recente de partido do governador, acompanhou esta comitiva. Acredito que foi esta a razão do governador tê-la recebido.

A partir daí a luta foi para estadualizar a Instituição. Estávamos em época próxima às eleições para governador. Em todos os comícios, de todos os candidatos que passaram aqui por Bauru, a maior parte das pessoas presentes eram integrantes desse movimento. Posteriormente ao comício, uma comissão procurava conversar com o candidato e com os candidatos a senador que o acompanhava.

Em um jornalzinho, distribuído em grande quantidade em uma grande assembléia, o prefeito Tuga Angerani considerava a luta pelo ensino público e gratuito como “sonho de uma noite de verão”. Ou seja, para ele essa opção era manobra política para eleger o então

¹⁸³ “Funcionando originariamente em prédio da Secretaria Estadual de Educação, na Vila Falcão, a Fundação Educacional de Bauru (FEB) recebeu, por doação da Prefeitura Municipal de Bauru, a área de 4.800.000 m² (200 alqueires paulistas) localizada no Bairro Vargem Limpa, onde, atualmente, se situa o Câmpus da UNESP”. (VALE, 2003).

¹⁸⁴ A matéria de capa do jornal *Diário de Bauru* de 7 de junho de 1986 foi a visita do Ministro Bornhausem à cidade de Bauru: “O Ministro da Educação, Jorge Bornhausem [...] [após oficializar] a transformação da FASC em Universidade, agora USC, recentemente autorizada [...] deslocou-se [...] para a Universidade de Bauru, onde ouviu as reivindicações da comunidade acadêmica que pretende a federalização da UB. Bornhausem não fez promessas a este respeito, mas se dispôs a intermediar as reivindicações da comunidade entre a UB e o presidente José Sarney e autorizou acordos entre o delegado regional do Ministério da Educação em São Paulo, Nelson Boni que integrou a comitiva, com o reitor da UB, professor Agarb César de Carvalho. O ministro disse que a solução, da crise que a entidade atravessa, deve ser imediata” (DIÁRIO de BAURU, 1986, p.1). No entanto, em matéria veiculada nas páginas centrais do mesmo jornal, existe a ressalva: “[...] quanto à federalização, salientou Bornhausem: ‘existe uma tramitação para o processo da federalização pretendido, que demanda tempo e terá que vir através de decisão do próprio presidente, que será submetida ao Congresso Nacional’. Por outro lado, lembrou o Ministro, ‘este é um ano político e em função das eleições o Congresso terá sua atuação reduzida. Temos que pensar em retorno a médio prazo’.” (DIÁRIO de BAURU, 1986, p.14). Em relação à federalização da UB, o *Jornal da Cidade* deu ênfase às declarações do então senador pelo PMDB, Fernando Henrique Cardoso: “Durante a visita à UB, Fernando Henrique se disse sensibilizado com a manifestação da comunidade estudantil e declarou: ‘Vou ser claro e honesto. Todos já conhecem a atual situação da Educação no Brasil. Nesta realidade não posso prometer mais do que lutar para a concretização desse projeto, que é uma luta justa e legítima’ [...]” (JORNAL DA CIDADE, 1986, p. 5).

¹⁸⁵ André Franco Montoro: governador do Estado de São Paulo no período 1983-1986, pelo PMDB. Foi filiado ao MDB de 1966 a 1980; ao PMDB de 1980 a 1989; e por fim ao PSDB de 1989 a 2001. Faleceu em 16 de julho de 2000. (INSTITUTO TEOTÔNIO VILELA, 2003).

candidato a governador Orestes Quércia¹⁸⁶. Nos bastidores parecia concordar com a idéia, mas no jornal afirmava sobre o “sonho de uma noite de verão”¹⁸⁷.

Enfim, as posições não eram totalmente convergentes. Mas continuava existindo um grande movimento de massa e uma articulação política de setores diferentes que convergiam para esta idéia. O candidato a governador eleito foi Orestes Quércia e, assim, os deputados do PMDB tornaram-se interlocutores mais privilegiados para a articulação necessária à continuidade da luta.

O meu cargo de vice-reitor acadêmico esteve amarrado ao mesmo tempo aos trabalhos da própria Instituição e à questão presente da estadualização. O que fazia mais sentido após a eleição do governador não era o movimento de massa, houve uma promessa eleitoral e, sim, a costura com os dois deputados do PMDB: o deputado federal Antonio Tidei de Lima e o estadual Roberto Purini.

Apesar do Roberto Purini ser deputado estadual, quem esteve mais presente na articulação com o governador Orestes Quércia foi o deputado federal Tidei de Lima: ele fez o curso de Engenharia na Instituição e talvez por isso tenha se interessado pelas articulações mais amplas.

Quando afinal o governador tomou a decisão de tornar a Instituição estadual foi levantada a existência de uma quantidade muito grande de instituições do mesmo tipo no Estado de São Paulo: fundações educacionais, com dificuldades semelhantes. Não tinham o mesmo porte e nem fizeram toda a movimentação feita aqui. Em um certo momento cogitou-se quanto a criar uma outra universidade, pois seria necessário atender a outros pedidos. Daí a opção foi a incorporação pela UNESP¹⁸⁸. O reitor da UNESP na época era o professor Jorge

¹⁸⁶ Em 1963 o político paulista Orestes Quércia foi eleito vereador em Campinas pelo Partido Libertador. Em 1965 ingressou no MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e no ano seguinte elegeu-se deputado Estadual; em 1968 elegeu-se prefeito de Campinas. Durante sua gestão como prefeito de Campinas fundou diretórios que posteriormente o apoiaram nas eleições para o Senado em 1974. Foi vice-governador do Estado de São Paulo no período de 15/03/1983 a 14/03/1987 e governador do Estado no período seguinte de 15/03/1987 a 15/03/1991. Em 1991 substituiu o político Ulysses Guimarães na presidência do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro); renunciou em 1993 pressionado por problemas ligados ao período como governador de São Paulo. (GRANDE, 1998, p. 4866; NDPHBR, 1996).

¹⁸⁷ Em boletim da Prefeitura Municipal de Bauru o prefeito Tuga Angerami assina a matéria de capa e alerta: “A luta pelo ensino gratuito deve ser mantida pela comunidade acadêmica. Porém, não se pode esperar que haja um salto do nada para o tudo. [...] Muitas pessoas se empolgam com discursos irrealistas, e não olham para questões imediatas. Só um ingênuo acredita que haverá um salto do nada para o tudo.” (INFORMATIVO, 1986).

¹⁸⁸ No dia 19 de novembro de 1987 foi assinado, em cerimônia realizada no Palácio dos Bandeirantes, o protocolo de intenções de oficialização da incorporação da UB. Estavam presentes à cerimônia o reitor da UB Pedro Walter De Pretto, os vice-reitores Geraldo Bergamo e José Roberto Moraes dos Santos, o presidente da Fundação Educacional, Agarb César de Carvalho, o Secretário Geral Rubens José Lopes, o Secretário da Agricultura Tidei de Lima, o Deputado Estadual Roberto Purini e o reitor da UNESP Jorge Nagle e outros (UB, 1987). Em 2 de junho de 1988 foi sancionada a lei nº 2834 (P. 6477/88) da Prefeitura do Município de Bauru autorizando à Fundação Educacional de Bauru a transferência da administração e manutenção da Universidade de Bauru à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Nagle. Porém, esta decisão esteve atrelada às conversas de gabinete que envolviam governador, reitor, deputados: lugares nos quais certas coisas são amarradas e não se têm acesso direto. Portanto é preciso destacar a importância do trabalho político efetuado pelo deputado Tidei de Lima.

Minha gestão como vice-reitor também esteve muito articulada com as ações sindicais e políticas. O fato de ter estado muito próximo da movimentação que culminou na estadualização da Instituição ao ser incorporada pela UNESP, me tornou devedor do deputado Tidei de Lima. Ele tinha sido um elemento importante neste processo e uma movimentação como esta gera compromissos.

Quando, posteriormente, Tidei de Lima¹⁸⁹ ganhou a eleição para prefeito de Bauru, ele quis criar a Secretaria Municipal de Cultura: foi promessa de campanha. Na gestão anterior existia a Secretaria de Esportes, Lazer e Cultura e as respectivas diretorias.

Naquela época estava em questão o parlamentarismo, presidencialismo ou monarquia inclusive. Foi organizado então um debate com muita participação da comunidade acadêmica no Guilhermão¹⁹⁰. O prefeito Tidei de Lima participou também, e após este debate convidou-me a ser Secretário de Cultura com o fim específico de criar a Secretaria de Cultura.

Eu havia participado, anteriormente, na gestão iniciada pelo prefeito Edison Bastos Gasparini¹⁹¹ (o prefeito que morreu dez meses depois da posse), de uma movimentação na área de cultura. Este movimento criou o Conselho de Ação Cultural (CAC), composto por elementos de áreas de manifestação artística distintas. Era um Conselho diretamente ligado ao Executivo com a competência de assessorar diretamente o prefeito em relação às ações culturais. Além disso, como já relatei, eu tinha participado de movimentações culturais aqui em Bauru.

De fato me senti um tanto quanto constrangido com o convite. Nossos caminhos políticos eram diferentes. Mas, ao mesmo tempo, tinha consciência da dívida política e, ao aceitar, não estaria mais sujeito a qualquer outro constrangimento. Mas enfrentei resistências familiares, aliás, muito pertinentes.

Quando participei da administração da Universidade de Bauru aconteceram vários conflitos. Enfrentei o impasse resultado das reivindicações dos estudantes quanto ao reajuste

¹⁸⁹ Prefeito de Bauru no período de 01/01/1993 – 31/12/1996 (NDPHBR, 1996).

¹⁹⁰ Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz – Guilhermão. UNESP - Câmpus de Bauru.

¹⁹¹ Membro do PMDB, o político Edison Bastos Gasparini foi candidato a prefeito da cidade de Bauru nas eleições municipais de 1982. Tendo como candidato à vice-prefeito o professor José Gualberto Tuga Martins Angerami, conquistou a vitória nas eleições de 15 de Novembro. No entanto, poucos dias após as eleições foi diagnosticado um tumor cerebral no prefeito eleito. Tomou posse, em 1º de fevereiro de 1983, mas faleceu em 1º

das mensalidades e das reivindicações salariais dos professores. Em uma assembléia, estávamos os três, reitor e os dois vice reitores, próximos a uma massa grande de estudantes. Eles estavam discutindo sobre mensalidades. Aconteceu que um estudante com uma pontaria infernal acertou um ovo nos óculos do reitor. Acontecimentos como estes são publicados pelos jornais e não é muito fácil para a família conviver com a figura pública de um dos seus membros. Daí os filhos têm problemas com seus colegas.

Minha esposa, Regina, não concordou desde o início e não concorda até hoje. E ela tem razão. Porém, imaginei ser um outro tipo de administração. Além disso eu respeito muito quem disputa uma eleição. Concordei com o cargo e fiquei afastado da UNESP durante praticamente quatro anos para o exercício da Secretaria Municipal de Cultura.

Foi necessário criar a Secretaria: pensar na estrutura que seria preciso costurar com a comunidade cultural de Bauru e com os funcionários municipais da área. Houve uma movimentação para se obter uma proposta que o prefeito aceitou sem questionar; ele sabia como tinha sido conduzido o processo. Criou-se então a Secretaria, implantaram-se programas culturais. Foi algo importante, mas deixou-me afastado durante quatro anos da docência.

Durante a incorporação da Instituição pela UNESP eu participei, tanto como membro de diretoria de Sindicato como professor, da luta para o retorno do curso de Licenciatura em Matemática. A Licenciatura plena em Matemática, da anterior Fundação, tinha sido transformada em Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. “Minha participação em movimentação pela volta da Licenciatura Plena em Matemática começou logo no meu primeiro ano como professor universitário, em 1977; e foi marcada por duas derrotas quanto à FEB apresentar ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo a solicitação de revisão e receber negativas. Só foi possível concretizar esse objetivo após incorporação pela UNESP”¹⁹². Com a incorporação, a autonomia da Universidade Estadual Paulista possibilitou a transformação para Licenciatura plena sem recorrer ao Conselho de Educação. Quando voltou a ser Licenciatura plena, fui o primeiro coordenador de curso

Quando retornei às minhas atividades como professor pude analisar melhor as questões da docência. Quando Secretário Municipal de Cultura fui governo. Eu realmente sentei nos “quatro lados da mesa” e, assim, pude fazer uma opção clara pela questão sindical.

A docência nesta nova fase da Instituição leva em conta a sociabilidade pautada no ensino, na pesquisa e na extensão. E o entendimento dessa sociabilidade está ancorado,

de Novembro de 1983, aos quarenta e nove anos de idade. Assim, o restante do mandato foi cumprido por Tuga Angerami no período de 01/11/1983 a 31/12/1988. (SUBVERSIVOS, 2003; NDPHBR, 1996).

¹⁹² Texto redigido pelo depoente por ocasião da legitimação e conferência da textualização.

lastreado, tanto na prática sindical, na prática do militante político partidário, como também na prática do militante docente em sala de aula.

Eu particularmente concebo e procuro praticar um certo método de estudo que envolve não só as ações, as concepções diretamente pedagógicas, quanto faz parte dele todas as ações, concepções relacionadas às questões políticas, sociais e culturais inclusive. A conjunção de todos esses fatores proporciona uma certa autonomia.

“A filosofia e a Ciência vinculadas à classe operária já tem mais de 100 anos de elaboração e desenvolvimento teórico-prático. Nesse campo, a articulação teoria-prática é parte orgânica do método filosófico-científico, o qual se orienta para a revolução social sob direção de uma classe. Não vejo como se possa praticar um marxismo acadêmico, no sentido de apenas buscar-se uma explicação para a realidade a partir de uma análise lógica. A própria lógica só se constitui com eficácia no caldeirão das tensões sociais em que se está envolvido diretamente, e não como mero espectador que visa analisar essas tensões com ‘distanciamento’ acadêmico. Esse ‘distanciamento’ acaba tendo por conseqüência uma perda de autonomia em relação às finalidades engastadas no referencial que fundamenta a análise. Defendo que é na inter-relação, carregada de contradições, entre as práticas acadêmicas e aquelas nos locais de organização teórico-prática por excelência, o sindicato e o partido de classe, que se possa estar inscrita uma constituição de conhecimento eficaz. Também o sindicato e o partido são instituições constituídas historicamente, não só a universidade. A perspectiva desses setores das camadas médias, parte delas até ‘radicalizados’, que ficam emaranhados em discussões sobre ‘alternativas’ para o movimento social, vão acabar propondo que se reinvente a roda.”¹⁹³

Seguramente a titulação propicia uma mobilidade institucional. A titulação de doutor não só amplia as possibilidades no interior da Instituição: representa também melhores condições de salário.

Eu fui integrante da segunda turma do Curso de mestrado em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro. Como o curso estava sendo implantado pode-se dizer que foi uma época um tanto quanto heróica. Esse termo é muito usado quando os interesses e as condições existentes em uma certa época estão voltadas para os estudos, as discussões, as possibilidades de compreensão dos limites de uma certa teoria. Um ambiente assim não só fornece instrumental para o desenvolvimento do texto da dissertação como influi significativamente na formação do mestrando. Ou seja, foi esse ambiente que propiciou o meu entendimento e,

¹⁹³ Texto redigido pelo depoente por ocasião da legitimização e conferência da textualização.

portanto, o direcionamento dos meus estudos para obtenção de uma autonomia que se traduz também em uma certa mobilidade institucional.

Mas, a vida e as ações na Instituição se articulam com outras práticas exteriores a ela e este tipo de envolvimento também propicia autonomia. É preciso avaliar essas possibilidades: ganhar mobilidade através da titulação ou através do envolvimento com esse tipo de articulação. Ou seja, ganhar um tipo de mobilidade e perder outra ou vice-versa. Até esse momento tenho optado por perseguir meu próprio método de estudo, de ação. Ganho um tipo de mobilidade e perco a outra.

Não estou em absoluto negando outros métodos de estudo: são métodos distintos o que eu pratico e os que são praticados pela maioria dos professores na Universidade Pública, embora legítimos, ajustam-se mais à obtenção da titulação. Eu estou em uma certa corrente, uma certa linha de ação na Universidade que preconiza, combate por estudos feitos com seriedade independentemente da corrente à qual se esteja filiado em termos de ciência, de prática científica.

Isso é muito importante neste momento que estamos vivendo nas universidades brasileiras. Atualmente existe uma confraria, um conluio de forças externas e internas no sentido de desmontar o que foi o trabalho de gerações. A universidade pública brasileira, apesar de ser denominada temporã, apesar da pouca idade porque teve realmente seus marcos na década de trinta do século passado, representa o esforço de consolidação de uma prática e de um processo que teve eficácia. E essa eficácia, nesse momento, vem sendo torpedeada por forças a serviço do capital. A superprodução tem exigido novas regulações, novas divisões do trabalho. Muitos respondem às novas exigências, sem muita clareza, mas respondem quando admitem práticas que são deletérias para a Universidade.

Tenho até explicitado que, neste momento, é preciso defender uma certa idéia de universidade burguesa, a denominada Academia, com todas as suas contradições, mas, com seus significados de avanço, de produção, no interior das relações de produção mais amplas que acontecem neste País e no mundo nos marcos capitalistas.

A minha forma de avaliar meu trabalho é principalmente através de um determinado grupo de trabalho, não só no Curso, no Departamento, mas também no Sindicato. No Sindicato, práticas e funções estão permanentemente sobre o crivo da crítica; crítica essa exercida por cada um para que possa ser exercida por esse coletivo. Isso também ocorre em grupos de professores com os quais compartilhamos trabalho na Universidade, embora reduzidos. Ao mesmo tempo, procuro ler permanentemente determinados artigos, livros que possam criar subsídios para a teoria com a qual estou trabalhando. Mas na tentativa de uma

certa escrita mental, certos registros críticos têm mostrado pouca eficácia. Outros registros têm sido mais eficazes: registros de combate acadêmico, científico, político por escrito, assinados e publicados. Publicados de formas não muito ortodoxas: na Academia, na parede do Departamento próximo a porta da minha sala e também nos Colegiados. Não tem sido suficiente simplesmente expor uma posição durante uma reunião de Colegiado: tem sido necessário propiciar condições para a fala surtir efeito posteriormente e isto parece ter tido eficácia através de textos escritos. Quando certos temas serão colocados em discussão, tenho apresentado por escrito antes das reuniões a minha análise. Daí as propostas, as discussões, os embates têm propiciado certos parâmetros, certas aferições das potencialidades e dos limites da relação de uma certa teoria com a prática.

Tudo isso está articulado com o que eu disse anteriormente: o significado de ter feito o mestrado em Rio Claro numa época heróica da sua constituição. Isso para mim foi bastante positivo. Da mesma forma, as participações nesses outros coletivos mais amplos, nos quais as concepções políticas são analisadas teoricamente, praticadas, aferidas, tem sido uma dessas maneiras pouco ortodoxas de obter mobilidade em um sentido. Porém, como comentei anteriormente, não propiciam mobilidade acadêmica no outro sentido como é o caso da titulação.

Até esse momento tenho avaliado como positivo mais esse tipo de autonomia e mobilidade na qual estou aí trabalhando. É um campo no qual se trabalha pensando, às vezes recuando; no entanto, este movimento não significa estar suicidando pelo avanço e recuo. Os recuos ponderados coletivamente podem ser táticos. Às vezes são necessários porque as circunstâncias não foram bem avaliadas anteriormente. Daí, o que foi denominado circunstância de fato foi um equívoco de avaliação anterior.

Este tipo de envolvimento profissional, até o ponto que posso perceber, propicia algumas perdas em um relacionamento familiar. Quando em determinadas situações, determinados momentos, a presença física poderia ser importante.

Mas de maneira geral o que afeta toda a família é a busca intensa, contínua, prolongada da reprodução da existência. Nesse tipo de espécie que somos existe uma certa economia política no afeto. A família convive com contradições, com interesses ora divergentes; mas acredito que a política de afeto praticada tem tido uma certa eficácia na reprodução da existência. Uma forma de existência dessa nossa espécie, nas circunstâncias históricas, concretas que estamos vivendo nesse momento.

Não é possível a reprodução da vida em conjunto sem que as diversas posições sejam consideradas. Esta forma de existência às vezes apresenta resolução positiva, às vezes

negativa. Ao longo de vinte e cinco anos de vida comum acontecem resoluções negativas e aquelas com positividade e negatividade. Mas o polo mais presente é o negativo. Portanto, é necessário um exercício de compreensão mútua para executarmos ações comuns. Este tipo de afeto é muito intenso. Pode não seguir determinados padrões considerados ideais pela família burguesa, mas é um afeto extremamente prático, não é simplesmente moralista.

É uma moral prática, portanto os nervos estão à “flor da pele”. Daí, quando há necessidade de um certo relaxamento, na grande maioria das vezes, não há como substituir a presença física. Ela é necessária para estabelecer a continuidade de um processo de relação. Em outros momentos, a presença torna-se necessária não só porque aquele indivíduo deveria estar presente, mas porque se estabeleceu uma determinada clareza para alguns aspectos da nossa sobrevivência. A ação comum estabelecida expressa-se em atividades diferentes: sejam minhas, da Regina, do Bruno, do André¹⁹⁴...

Algo também há a dizer
sobre as facas desta casa
ou melhor, sobre o fio das facas
que o talhe é quem forma o gesto [...]

Pois não há como separar
o objeto do homem que o faz
e deixa ali o seu traço
qual arco tenso de braço

e o que nesse homem é destreza
e dança com a ferramenta
não há como descrever
e a palavra não representa.

Geraldo Antonio Bergamo
(**Dança dos objetos**)¹⁹⁵

¹⁹⁴ Bruno e André são dois dos quatro filhos do professor Geraldo.

¹⁹⁵ Poema de autoria do professor Geraldo Antonio Bergamo, por ele cedido para ser inserido neste trabalho.

5.4 TEXTUALIZAÇÃO 4 : ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA DE FÁTIMA MUCHERONI

ESTAR contente e SER feliz
É fácil, mas é uma farsa
Prefiro a minha contradição
ESTAR descontente e SER feliz.
Estou descontente com o que vejo,
com o que sinto,
muitas vezes com o que falo,
com as pessoas que convivo,
mas sou feliz porque vejo, sinto e falo
e convivo com quem amo e...se não amo,
posso, mesmo descontente comigo mesma,
Amar esta contradição.

Maria de Fátima Mucheroni
(**Contradições**)¹⁹⁶

5.4.1 Apresentação

A professora Maria de Fátima Mucheroni é professora da rede oficial de ensino na cidade de Bauru. A opção por entrevistá-la foi decorrente do seu envolvimento com atividades políticas e sindicais, tendo sido seu nome sugerido tanto pelo professor Geraldo Antonio Bergamo quanto pelo professor Antonio Vicente Marafioti Garnica: ambos foram professores do Curso de Especialização do qual a professora Fátima foi aluna. A entrevista foi realizada na casa da depoente em 8/10/2002.

5.4.2 Entrevista

Nasci no dia 27 de dezembro de 1953. Meu pai foi descendente de italianos, alemães e portugueses. Minha mãe era descendente de espanhóis. Ela foi uma pessoa profundamente religiosa, mas muito aberta: não se incomodava quando pessoas conhecidas falavam sobre assuntos considerados impróprios para minha idade. Era uma época de muita repressão. Ela era muito “avançada” embora tenha tido muitos filhos. Há uma tendência de classificar como

¹⁹⁶ Poema de autoria da professor Maria de Fátima Mucheroni, por ela cedido para ser inserido neste trabalho.

retrógradas pessoas com muitos filhos. Quando eu a questioneei sobre isso a resposta foi: “- Certas coisas se faz por amor”. Para ela o ideal de vida era relacionado aos filhos. Morreu jovem, com quarenta e quatro anos, em 1972.

Minha vida escolar, anterior ao curso superior, transcorreu quase totalmente no Escola Estadual Ernesto Monte¹⁹⁷. Nele iniciei a pré-escola em 1960, com seis anos de idade, quando viemos morar nesta casa. Estive afastada deste escola apenas durante um período de dois anos quando meu pai foi para Mineiros do Tietê¹⁹⁸. Sempre estudei em escolas estaduais, até mesmo neste período fora de Bauru.

Na época quem cursava o quarto ano, do então denominado primário, tinha duas opções: prestava exame de admissão para a etapa seguinte ou cursava o quinto ano. Eu cursei o quinto ano porque o ensino na escola de Mineiros do Tietê não era bom. Mas eu tive culpa também. No primário fui aluna mediana: achava suficiente ter média cinco em Matemática porque gostava mais de brincar na rua do que estudar.

No período seguinte, no ginásio (atual segundo ciclo do Ensino Fundamental) me senti mais motivada a estudar. Os professores me conheciam porque todos os meus irmãos estudaram na Escola Estadual Ernesto Monte e sempre foram bons alunos.

Na sexta série (da seriação atual), eu ganhei medalha em olimpíada de Matemática envolvendo as escolas de Bauru. Eu e dois colegas estudávamos juntos e daí competimos juntos. Não me lembro da colocação; não fui a primeira colocada, mas a classificação foi boa. A Olimpíada de Matemática ocorria de dois em dois anos. Na quarta série (atual oitava série) fui classificada em segundo lugar em olimpíada regional e não somente Bauru. Eu e meus dois colegas: era sempre o mesmo grupo. Dos três, dois são professores de Matemática: eu e o professor Paulinho¹⁹⁹. Permaneci na Escola Estadual Ernesto Monte até o terceiro colegial. Em 1972 terminei o colegial. Creio que o vestibular foi no final do ano. Em 1973 iniciei a faculdade.

Para prestar exame vestibular não fiz cursinho preparatório. Estudei por conta própria com ajuda dos meus irmãos e amigos. Utilizei apostilas de um bom cursinho; não estou certa, mas creio que era o Etapa. Meu irmão mais velho (foi professor de Física na UNESP), meu irmão Cyrilo (já tinha terminado a faculdade na área de letras) e amigos da Faculdade de Matemática de São Carlos me orientaram e conseguiram apostilas. Mas eu

¹⁹⁷ Escola da rede pública, situada em região central da cidade de Bauru. Anteriormente (como esclareceu a depoente na fase de legitimização e conferência da textualização) denominava-se “Instituto de Educação ‘Ernesto Monte’”.

¹⁹⁸ Cidade do interior paulista.

estudei principalmente sozinha, baseando-me nas apostilas. Eles tinham boa vontade para me auxiliar, mas tinham pouco tempo para isso; não moravam mais conosco. Lembrei-me de uma história interessante: eu não tinha estudado trigonometria na escola. Porém, um daqueles colegas de disputa da Olimpíada me auxiliou no entendimento desta matéria. Ele fazia cursinho preparatório para vestibular; tinha bolsa. Eu só decorei a relação fundamental entre seno e cosseno (mas tinha entendido muito bem) e foi exatamente isso o exigido no exame vestibular em relação à trigonometria.

Observe a ironia do destino: no exame vestibular este meu colega foi classificado em décimo sétimo lugar e eu em segundo. Quando concorri à bolsa do cursinho fiz um teste de QI e meu desempenho foi superior ao obtido por um professor da escola. Como meu irmão trabalhava neste cursinho cogitaram quanto a possibilidade dele ter passado “cola” da prova. E isso não era verdade. Nós todos prezamos muito os valores éticos apregoados por meu pai; ele era justíssimo, fazia questão dos centavos em tudo. Eu morri de rir ao saber da minha classificação. Bem feito para o pessoal do cursinho: eles deixaram de lucrar com este fato.

Fiz curso superior na Fundação Educacional de Bauru. Naquela época a atual UNESP era uma fundação, era ensino pago. Eu cursei Licenciatura em Matemática por absoluta convicção. Eu não considerava nenhuma outra opção.

Todos da minha família têm como característica pessoal terem sido bons alunos, principalmente em Matemática. Eu sempre fui bem classificada nas Olimpíadas de Matemática e meu irmão Marcos ganhou todas das quais participou. Daí o sobrenome Mucheroni ser muito conhecido na Escola Ernesto Monte, quase um ícone. Naquela época os pobres eram tratados como “coitadinhos”; não tinham possibilidade de evolução social (atualmente, graças a Deus, essa mentalidade tende a ser modificada dentro do magistério). Mas apesar de pobres, meus irmãos até então estavam tendo sucesso: Mário, meu irmão mais velho, por exemplo, é engenheiro.

Como eu queria ser professora, para vários dos meus professores isso era equivalente a não querer evoluir socialmente. Um deles, professor de Biologia, por ser muito ligado à minha família, questionou esta minha decisão; para ele, pessoas inteligentes deveriam ser cientistas e não professores. Nessa época estava iniciando a desvalorização social da atividade “ser professor”.

Mas eu acreditava na Educação mais do que na política como mecanismo de transformação da sociedade. E continuo acreditando. Nenhum dos partidos isoladamente

¹⁹⁹ Prof. Paulo Sérgio Campos, professor da Rede Pública e no Colégio Tristão de Athaide (SETA- Sistema de Ensino).

poderá fazer a revolução social necessária. Desenvolvi esta percepção quando entrei em contato com o grupo do Movimento Focolares²⁰⁰. Eu me identifiquei com a experiência da fundadora do Movimento. A militância dela durante a Grande Guerra foi em prol das questões sociais: durante a guerra e no pós-guerra. Não era uma ideologia, era um ideal. “Ideal para nós do Movimento dos Focolares é sinônimo de Deus. Deus entendido como AMOR”²⁰¹.

O período em que cursei a Licenciatura foi uma época muito difícil porque eu trabalhava e estudava. O primeiro ano foi mais tranquilo porque ainda não trabalhava; era responsável pela minha casa e, de certa forma, “mãe” dos meus irmãos. Eu cuidava, com a ajuda da minha irmã Angela, dos quatro irmãos menores e de um irmão que necessitava de cuidados especiais. “Este irmão meu irmão, Antônio, foi sempre dependente em decorrência de um acidente no parto. Eu ensinei a meus irmãos menores o seu valor e o cuidado com ele fez com que eles se tornassem mais humanos e solidários”.²⁰² Antônio já faleceu. Minha mãe faleceu quando eu tinha apenas dezoito anos. Eu tinha reservado uma certa quantia para pagar a faculdade. Além disso, dei aulas particulares, fiz alguns “bicos”. Eu gosto de cozinhar, daí sempre fazia algo para vender. Na faculdade não tive problemas neste primeiro ano, exceto em Física. Eu tinha certa deficiência de formação nesta disciplina e daí foi necessário repeti-la no período seguinte.

A partir do segundo ano eu trabalhei na rede oficial de ensino; prestei concurso para escriturária. Atualmente não sei a denominação deste cargo, mas é um trabalho de auxiliar de secretaria de escola. Eu fui escriturária no Ernesto Monte, minha história de vida profissional está quase toda ligada à Escola Estadual Ernesto Monte. Inclusive já fiz parte de trabalhos de pesquisa em função disso.

Este emprego propiciou mais tranquilidade no aspecto econômico: tinha como pagar a Faculdade embora não restasse para mim quase nada. Durante o curso fiquei em “dependência” em algumas disciplinas. Eu estudava apenas o necessário para ser aprovada. Só consegui nota máxima na primeira prova de Cálculo. Mas como não fiz a segunda prova (não recordo a razão)²⁰³ minha média ficou sendo cinco. Esta nota foi muito importante porque o professor era Isaac Portal Roldán. Ele foi um professor muito rigoroso. Em Estatística eu também obtinha boas notas. As outras disciplinas não tinham nenhuma relação

²⁰⁰ Movimento internacional, presente em 182 países, que procura através do seu ideal da Unidade, contribuir para a fraternidade universal. Iniciado por Chiara Lubich, entre 1944 e 1954, a partir de uma comunidade feminina e masculina de novo estilo, composta por leigos, e na qual estão inseridas também pessoas casadas. (FOCOLARES, 2003).

²⁰¹ Inserção feita pela depoente por ocasião da legitimização e conferência da textualização.

²⁰² Inserção feita pela depoente por ocasião da legitimização e conferência da textualização.

com aquilo que eu queria. Na disciplina Prática de Ensino obtive boas notas também. Não tenho certeza, mas obtive média nove. Na parte prática da disciplina obtive nota dez. Esqueci-me desta nota dez. No restante das matérias eu obtinha apenas a média de aprovação. Terminei o curso em quatro anos e meio.

O período da faculdade foi um tempo no qual não havia abertura para participação política. A atividade do nosso diretório acadêmico era inexpressiva. O ambiente para os alunos se reunirem era uma “boatezinha” chamada Ciente. Mas em razão da responsabilidade com a família eu não participava.

Quando minha mãe faleceu meus três irmãos mais velhos já eram responsáveis por eles próprios. Os adolescentes também: em família pobre, adolescente é adulto. Meu pai era vivo ainda e ficou abaladíssimo. Era funcionário na Secretaria da Fazenda. Apesar de chefe de seção recebia salário pequeno. Era suficiente apenas para as necessidades básicas: para o resto era preciso que todos “batalhassem”.

Ângela, minha irmã mais próxima em idade (como já comentei), dividia comigo os trabalhos da casa. Eu organizava o ambiente doméstico, distribuindo ordens para os irmãos e também assessorando-os nas tarefas escolares; fui professora deles. Todos os meus irmãos, exceto meu irmão Paulo, terminaram o terceiro grau. Paulo não terminou o terceiro grau porque foi aprovado em concurso do banco Banespa²⁰⁴. Como seu salário no banco era superior ao rendimento dos irmãos com formação superior ele não investiu mais na faculdade. Mas ele está muito bem.

Nesta época eu não tinha nenhuma participação político-partidária. Todas as atividades desta natureza eram clandestinas e eu (apesar da minha imagem atual) sempre fui muito “corretinha”. Meu irmão Marcos teve envolvimento com atividades políticas (na época consideradas subversivas) em São Carlos. Mas eu nunca concordei com ele. Minha militância era restrita à Pastoral da Juventude denominada PAJU. Muitos políticos conhecidos participaram também deste espaço de conscientização ligado à Igreja Católica. Não tínhamos envolvimento político-partidário e, sim, político; contestávamos o regime da época, mas não como os grupos clandestinos. Nossos valores eram diferentes, eram valores cristãos relacionados à ética e à moral. Não privilegiávamos apenas valores religiosos, mas também os valores importantes à vida do ser humano; não concordávamos com injustiças. Eu estive

²⁰³ Por ocasião da legitimização e conferência da textualização, a depoente lembrou-se da razão da falta à segunda prova da disciplina Cálculo I: ter participado de um Congresso do Movimento dos Focolares.

²⁰⁴ Banespa (Banco do Estado de São Paulo S/A) foi banco oficial do Estado até ser adquirido pelo grupo espanhol Santander Central Hispano, no ano 2000.

ligada a este movimento a partir do segundo ano da faculdade e só saí para participar da Pastoral da Educação, da qual faço parte até hoje.

Os partidos oficiais eram ARENA e PMDB. PMDB era o grande partido de oposição para quem acreditava. Mas não era verdade. Ambos obedeciam ao governo militar. Os outros partidos como o “Partidão”²⁰⁵ e o MR8²⁰⁶ não eram oficiais. Meu irmão militou no Diretório Acadêmico e agentes do DOPS²⁰⁷ o confundiram com os militantes do MR8: assim eu tive a presença de dois agentes destes agentes na minha casa. Mas como eu tinha respaldo, em decorrência da Pastoral da Juventude, eu soube conduzir a situação. Só por isto a atividade do meu irmão não acarretou conseqüências maiores para a minha família. Meu irmão (embora líder do Movimento na Universidade Federal de São Carlos), não chegou a ser preso embora tenha enfrentado alguns problemas. Posteriormente ele foi professor desta Universidade.

A Igreja é organizada em Pastorais: é diferente de Catequese cuja finalidade é aprender a doutrina da Igreja Católica. As diversas Pastorais visam a valores cristãos aplicados nas relações sociais, familiares e com o ambiente. Pastorais da Juventude e da Educação são denominadas Pastorais ambientais. Pastoral da Juventude e Pastoral da Educação são consideradas pastorais afins e diferem na forma e nos objetivos da ação pastoral.

Os grupos da Pastoral da Juventude são formados essencialmente por jovens. Eu liderei muitos grupos; mas quando iniciei minha vida profissional como professora (antes disso já tinha atuado como escrituraria) eu participava das duas. Com eu era jovem liderava

²⁰⁵ PCB (Partido Comunista Brasileiro). O Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi fundado em 25 de março de 1922 e em 1930 foi reconhecido pela Internacional Comunista. No período de 1947 a 1948, o Partido foi posto na ilegalidade. Por ocasião do V Congresso do PCB (setembro de 1960) foi proposta a conquista da legalidade, para o que o Partido adequou-se juridicamente (inclusive com a mudança de sua designação de Partido Comunista do Brasil para Partido Comunista Brasileiro). O Partido Comunista do Brasil (com a sigla PC do B) foi restaurado posteriormente por dirigentes e militantes comunistas que saíram do Partido e criaram, em fevereiro de 1962, uma outra organização. A revolução de abril de 1964 impôs ao PCB mais um período de clandestinidade. Durante longo período o Partido só se manteve vivo pela ação dos militantes. Foi necessária uma longa batalha na Justiça Eleitoral pela legalização e registro definitivo do PCB: a campanha de filiação para atender às rigorosas exigências do Tribunal Superior Eleitoral - a filiação em 20% dos municípios de 9 estados - começou em 1994 e só foi completada no final de 1995 (PCB, 2003).

²⁰⁶ MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro) originou-se de dissidência do PCB em novembro de 1966 no meio universitário do Estado da Guanabara - a DI-GB. Quando das eleições legislativas realizadas naquele ano - os militantes da DI-GB, ao contrário as orientações do PCB, preconizavam o voto nulo. Em fevereiro de 1967, a DI-GB realizou sua I Conferência, constituindo-se como organização e formulando uma linha política e um texto sobre a luta armada. Em setembro de 1969, teve papel dominante na concepção e realização do seqüestro do embaixador norte americano, sendo auxiliada na execução da ação por quadros da ALN (Ação Libertadora Nacional). Foi no curso desta ação que a DI adotaria o nome MR-8 com o objetivo de confundir e desmoralizar a repressão que anunciara semanas antes a destruição da mesma organização. O nome, assumido para efeitos propagandísticos, permaneceu.

²⁰⁷ DOPS, Departamento de Ordem Política e Social, órgão criado no governo Vargas mas que obteve má fama nos anos 70 quando em suas delegacias eram interrogados, muitos sob tortura, os chamados "presos políticos"(GUIDALLI, 2003).

uma e participava da outra Pastoral. Liderança de juventude precisa ser exercida por jovens: o tipo de linguagem nessas relações influi muito. Além disso, já pertencia a este universo porque trabalhava em secretaria de escola, dava aulas particulares; já vivia o ambiente escolar.

Quando ingressei na rede pública como escriturária o governador biônico Paulo Maluf²⁰⁸ tinha feito uma modificação importante na vida dos professores. Esta mudança afetava também a mim como escriturária. Embora tivesse terminado a faculdade, continuava como escriturária: era preciso garantir o salário. Até então só tinha dado algumas “aulinhas”, não tinha nenhum cargo. Eu não me lembro do teor desta mudança, mas envolvia o aumento do número de aulas. Mas foi a partir de uma reunião na Escola Ernesto Monte o início da minha militância. Apesar do AI-5²⁰⁹ já ter sido extinto, ainda existia medo generalizado em relação à greve. Nesta reunião fiz um discurso para os professores animando-os a lutar por seus direitos. Isso foi em torno de 1979.

Nesta época foi deflagrada a primeira greve coordenada pela APEOESP. A maior parte dos professores apoiou esta greve. A APEOESP era associação; daí a existência do A no início da sigla que permaneceu mesmo depois da constituição em sindicato. Naquela época os sindicatos não eram permitidos porque os professores da rede pública estadual são estatutários. Mas a APEOESP (mesmo denominada associação), sempre funcionou estruturalmente como sindicato, com uma mentalidade de sindicato. Posteriormente, a Constituição Federal garantiu este direito e aí se legalizou o que já existia na prática. A APEOESP é modelo de sindicato na América Latina; como estrutura é excelente. Felício²¹⁰ organizou a CUT²¹¹ a partir da experiência adquirida na APEOESP. Ironicamente muitos acreditam ser ruim a filiação à CUT. Mas o problema é outro: está em um tipo de visão dicotômica do trabalho braçal e do intelectual. “Alguns professores criticam a filiação da APEOESP à CUT porque têm este tipo de concepção de trabalho. A CUT estaria relacionada ao “trabalho braçal” e APEOESP ao “trabalho intelectual”. Portanto, para tais professores esta

²⁰⁸ Eleição indireta em 01/09/1978. Mandato: 15/03/1979 – 15/05/1982 (NDPHBR, 1996).

²⁰⁹ AI-5 (Ato Institucional n.º 5) decretado pelo presidente Artur da Costa e Silva em 13 de dezembro de 1968. Este decreto concedia ao presidente o direito de colocar em recesso o Congresso Nacional, decretar intervenção em Estados e municípios, suspender direitos políticos, proibir manifestações sobre assuntos políticos, aplicar o curioso e eufemístico princípio da liberdade vigiada e suspender a garantia do *habeas-corpus*. Revogado em 1978. (DIAS, 2003).

²¹⁰ João Antonio Felício, presidente nacional da CUT (Central Única dos trabalhadores).

²¹¹ A Central Única dos Trabalhadores – CUT, foi fundada em 28 de agosto de 1983 com o objetivo de romper, na prática, com os limites da estrutura sindical oficial corporativa que proibia a existência de organizações interprofissionais. Mas sua legalização (existência jurídica) só foi possível a partir da promulgação da Constituição de 1988. (A CUT, 2003).

ligação prejudica nos momentos de reivindicação. Porém estes professores não se envolvem efetivamente nas decisões e assim a APEOESP continua filiada à CUT.”²¹²

Os professores têm ainda hoje uma outra associação: o Centro do Professorado Paulista. Esta entidade é vista como clube, mas também tem envolvimento com questões políticas. Porém, prevalece a idéia de associação: seus dirigentes visam à manutenção do patrimônio (na maioria clubes recreativos) e os direitos dos professores. A assistência jurídica prestada é perfeita. Eu não sou filiada, mas talvez faça isso quando aposentada.

Eu fui aprovada em um concurso do Estado muito difícil, no qual apenas 27% dos participantes foram classificados. Eu deixei de ser escriturária para ser professora efetiva em Lençóis Paulista em fevereiro de 1980. Isso não era muito comum: a maioria dos professores esperava anos e anos, sujeitos ao regime ACT²¹³, por um concurso. A partir da minha efetivação começou realmente minha militância junto à Associação: na maior parte como representante de escola.

Nos congressos da APEOESP todas as questões relacionadas à docência eram contempladas: tratava-se da formação de professores, das questões relacionadas à LDB, dos problemas relacionados às salas de aula etc. Eu sempre escolhia os grupos que tratavam da formação de professores porque nos outros grupos as facções estavam sempre brigando. Por esta razão eu me afastei da APEOESP: apesar de não ser sindicato partidário, abriga muitas facções que acabam por desunir as pessoas. A militância do PT²¹⁴ é maravilhosa, mas dentro da APEOESP é muito radical. Aliás, foi essa a razão da minha filiação ao PSDB e não ao PT quando me candidatei aqui em Bauru para vereadora. O princípio da “unidade” é muito importante quando existe uma causa: não é buscar uniformidade nem mesmo conformidade. É valorizar a diversidade de correntes de pensamento, não as facções. E na APEOESP as facções têm sido mais fortes do que a unidade.

Eu iniciei minhas atividades junto à APEOESP como Representante de Escola (denominado RE) em 1984 e no ano seguinte fui eleita Conselheira Regional: fiz parte do Conselho Regional por dez anos, possivelmente iria para o Conselho Estadual. Não é necessário mandato para ser militante: daí, como militei sem cargo, entendia tanto os militantes como a posição dos professores sem envolvimento direto com o sindicato. Eu sempre entendi como trabalho ser professora. As atividades junto à APEOESP eu entendo

²¹² Inserção feita pela depoente por ocasião da legitimização e conferência da textualização.

²¹³ Admissão de Caráter Temporário

²¹⁴ O Partido dos Trabalhadores (PT) nasceu na cidade de Lins (SP) em janeiro de 1979, no Congresso dos Metalúrgicos, Mecânicos e Eletricitários do Estado de São Paulo, obtendo registro definitivo em fevereiro de 1982 (GRANDE, 4470).

como serviço. Mas para algumas pessoas o sindicato era um trabalho, faziam da atividade sindical “carreirismo”. Eles não estavam preocupados em batalhar, estudar, prestar um concurso. A APEOESP pagava pelas quarenta aulas. Portanto, era vantagem continuar com aquele estado de coisas.

Um tipo de dificuldade no ambiente sindical é a convivência entre professores contratados em regime ACT e os efetivos. O regime de trabalho e o número de aulas não maculam o fato de alguém ser professor, mas os problemas aparecem quando a atividade docente é apenas um “bico”. Aparecem idéias “mirabolantes” e fica fácil, por exemplo, o discurso de greve. Todos somos professores, porém, certas particularidades precisam ser levadas em conta. Eu briguei muito, me desgastei, comprometi minha saúde. Em determinado momento, diante de algumas atitudes (até mesmas questões pessoais) percebi não ser possível mais este tipo de convivência. Então, me afastei para me candidatar à vereadora.

Eu conhecia pessoas ligadas ao PSDB da época da Pastoral da Juventude: daí o convite para ingressar no partido. Estas pessoas privilegiavam valores importantes para mim, o que nem sempre encontrei no PT. Carrijo²¹⁵ foi um dos grandes companheiros de Pastoral da Juventude e era candidato a prefeito. Ele era uma pessoa que eu conhecia, tinha uma história interessante de vida, era jovem. Eu acreditava que Bauru precisava de um prefeito com estas características. Então foi desenvolvida uma campanha muito bonita. Nós estávamos ligados a muitos partidos que se caracterizavam pela militância, inclusive o PC do B. Majô²¹⁶ foi grande companheira e juntas desenvolvemos uma campanha muito intensa e direcionada para eleger uma mulher para a Câmara de Vereadores. Não importava o nome. Com a vitória, Majô modificou esta situação horrível até então em Bauru: uma Câmara de Vereadores só com homens.

Dom Joel, um bispo da Pastoral da Juventude já falecido, era muito ligado à política. Ele tinha um *slogan* que eu adotei na minha campanha política: “ser para servir ao outro”. Embora eu não tenha sido eleita, me senti vitoriosa. Obtive 249 votos e foram todos pessoais, conscientes: eu sabia de quem era cada um. Eu não tinha dinheiro. Algumas coisinhas, muito singelinhas, utilizadas na campanha, foram gentilezas de amigos. Esta campanha possibilitou um grande crescimento pessoal.

²¹⁵ José Ricardo Scareli Carrijo, candidato a prefeito derrotado nas eleições de 1996 pelo PSDB. Foi derrotado por Antonio Izzo Filho do PPB. (ELEIÇÕES-1996, 2003).

²¹⁶ Maria José Jandreice eleita vereadora (Bauru) nas eleições de 1999. (ELEIÇÕES-1996, 2003).

Em 1996 iniciei um curso de especialização na UNESP. Eu demorei um pouco para concluir meu trabalho: só concluí em 1998. Minha orientadora foi a professora Maria José Lenharo Morgado. Como ela é muito organizada, muito formal, teve muito trabalho comigo. Eu tenho um tipo próprio de organização. Por exemplo, eu sempre usei livro didático, mas nunca de forma linear: pagininha por pagininha.

Eu fiz uma poesia, “Contradições”, durante este curso, após uma das aulas do Geraldo²¹⁷. Nós tínhamos divergências: ele é marxista e eu sou muito religiosinha. Admiro-o muito, comungamos muitos pontos de vista, mas existia um pontinho no qual nossas convicções entravam em conflito. Geraldo falava sobre o marxismo, contradição, conflito; toda aquela ideologia. Eu não entendia muito bem os conceitos, mas mesmo assim percebia diferenças em relação ao que vivenciava; provavelmente, essa questão era decorrente da diferenciação entre o que é ideologia e o que é ideal. Essa poesia faz menção a este conflito.

O Movimento dos Focolares tem auxiliado no entendimento destas questões. Em 1976 participei pela primeira vez de um Congresso deste Movimento; mas era um evento religioso. Gostei muito, mas não me satisfez totalmente. Em 1978 participei de outro evento: este tratava especificamente de questões sociais. Nesta ocasião eu entendi a minha história de vida e aonde queria chegar. Outra consequência importante deste Congresso foi conhecer um grupo de pessoas com o qual tenho lutado pelo Ideal da Unidade em vários campos.

Eu estive onze meses numa comunidade do grupo Movimentos dos Focolares em Vargem Grande Paulista antes de retornar a Bauru em 1984 (eu estava desde 1980 em Lençóis Paulista). Vargem Grande Paulista é uma cidade situada a 40 Km de São Paulo. Quando lá estive era um bairro do Município de Cotia. A região de Cotia é denominada “cinturão Verde de São Paulo”.

Nesta região existe uma comunidade ligada a este movimento internacional (Focolares). Eu conheci na Pastoral da Juventude um grupo de pessoas com ligações neste movimento religioso (mas também com atividades na área social). Este movimento procura pôr em prática o Paradigma da Unidade com perspectivas para o século XXI. É preciso entender “unidade” com fundamentação no Evangelho (Jo. 17). Nele unidade prevê diversidade. A história deste Movimento iniciou-se em plena Segunda Guerra Mundial, na Itália, com uma professora primária: Chiara Lubich²¹⁸. A “unidade” para Chiara estava

²¹⁷ Professor Geraldo Antonio Bergamo

²¹⁸ Chiara Lubich nasceu em 1920 em Trento, Itália; seu nome de batismo era Sílvia. Assumiu o nome de Chiara, fascinada pela radicalidade de vida de Clara de Assis. Foi professora primária; iniciou o curso de Filosofia na Universidade de Veneza, mas o interrompeu com o início da Segunda Guerra Mundial (FOCOLARES, 2003).

relacionada com a fraternidade universal, com o que Jesus pregava. Portanto ela não conseguia entender a guerra. O nome deste movimento deriva de uma palavra de origem italiana. “Foco” cujo significado é “fogo”. “Focolare” significa “fogo da lareira”, mas o termo foi abrigado para “focolares”. A história deste Movimento é longa: tem sessenta anos, portanto difícil de ser sintetizada. Sua importância reside na incidência atual em todos os setores da vida social e também na Educação. Eu continuo militando na Pastoral da Educação, mas atualmente minha participação mais significativa é neste grupo.

Recentemente participei do terceiro Congresso da Educação do Movimento Humanidade Nova (uma ramificação do Movimento dos Focolares) e nele o Paradigma da Unidade tomou corpo científico; deixou de ser apenas ideal empírico. Eu já vivenciava as questões decorrentes da “unidade na diversidade”, mas não conseguia dar caráter científico a estas questões. O Paradigma da Unidade cientificamente está no início; mas é sólido na vivência.

O grupo entende Educação como mundo; o nosso segmento é o mundo da Educação. Não é categoria. Por exemplo: professor, como eu observava na APEOESP – é uma categoria. No mundo da Educação todos são importantes: o aluno, o secretário, o servente, o merendeiro. Essa forma de olhar a Educação é mais coerente com meus ideais de vida, do que a categoria professor. Nela o aluno é meu parceiro. Na minha monografia da especialização, eu falo sobre esta concepção do aluno parceiro.

Para nós (este grupo ligado às questões da Educação no interior do Movimento dos Focolares), um dos valores importantes é o ser humano, a vida. Como professora, o ser humano à minha frente é o aluno. Portanto, meu trabalho precisa estar centrado na pessoa do aluno. Mas não estou caindo na armadilha de uma visão que, ao fazer apologia ao aluno, desconsidera a importância do conteúdo e por isso não dá conteúdo nenhum. Este é outro extremo. Na visão deste nosso grupo o conteúdo é um instrumento na construção de relacionamentos melhores.

Até certo ponto da minha vida profissional eu tinha horror às teorias. Todas eram totalmente desligadas da prática. Atualmente percebo que sempre tive uma teoria; centrada em algumas convicções da minha prática. Sempre tive um relacionamento muito bom com meus alunos e com a direção da escola porque sempre “centrei fogo” no ser humano como pessoa, não como indivíduo. A minha visão do que é “ser humano” foi construída a partir das relações. O ser humano é um “ser-relação”. E se quero modificar algo em relação à Educação não é só aquele “quadrado” da minha sala de aula o importante. Não adianta o professor ser excelente. Até mesmo porque sei o quanto isso é impossível. Eu tinha (tenho) mil e um

defeitos. Percebem-se na prática os defeitos e nela estão as possibilidades de superação. Paulo Freire alertava para isso: o professor também se educa. A sala de aula é muito importante, mas com a prática aprendi a relacioná-la com o externo a ela.

“Uma andorinha só não faz verão, mas anuncia o verão”. E eu nunca tive medo de anunciar. Sou pequena em estatura, mas nunca me desmereci, nunca me considerei “andorinha só”. Eu sempre achei importante transparecer nas minhas relações a importância que me atribuo. Em uma época que a auto-estima do professor estava sendo rebaixada, eu tinha a auto-estima elevada até demais. Em dado momento precisei baixar um pouco meu facho porque estava tendo muitos problemas no relacionamento escolar.

Eu tinha tanta convicção no que fazia que às vezes massacrava as pessoas à minha volta. Eu sempre defendi minhas idéias e sempre fiquei ansiosa quando não via progressos no que fazia. Aí percebi a sala de aula como um espaço muito limitado; eu queria transformar o mundo. Observe minha petulância. Mas continuo acreditando que se cada um quiser mudar o mundo, isso acontecerá. O mundo também sou eu, portanto o processo de mudança precisa ser iniciado na minha pessoa. Nisso eu não concordava com o Geraldo. O marxismo quer mudar o mundo e depois as pessoas. O resultado é que nada acontece.

Eu entendo o processo de outra forma. Quando uma pessoa altera sua forma de agir isso contagia outras pessoas. Concordo, é um processo mais lento. Usando de humor negro, se em dez pessoas três são pessoas ruins, com o propósito de melhorar rapidamente o mundo, eliminam-se estas três. Mas eu não posso concordar com este pensamento ao ocultar uma “seleção natural”: eu também me interesso por estas três pessoas. Quero dar-lhes uma chance. Portanto, eu precisava extrapolar a sala de aula. Eu teria sufocado se ficasse limitada a ela ou teria mudado de profissão.

Minha percepção de mundo está diretamente relacionada à minha forma de vida. Meu irmão Antônio, por exemplo, teve uma vida quase vegetativa. Mas foi uma relação importante. Essas relações com diferentes, eu sempre considerei como escola. Quando eu dividia a casa com todos os meus irmãos existiam conflitos. Essa casa (atualmente só minha), era de todos. Mas gradualmente fui entendendo os conflitos como possibilidades de aprendizagem. Nas minhas atividades eu não uso a minha religiosidade como bandeira, como algo místico. Eu uso a espiritualidade como componente da vida social, como mediadora nas relações sociais.

Interessante como os diversos segmentos da comunidade na qual vivemos nos classificam: no segmento ligado à Igreja sou considerada moderninha; para meus pares na APEOESP sou uma pessoa muito certinha. E eu sou a mesma pessoa. Minha forma de

tratamento com as pessoas nem sempre agrada: procuro ser autêntica, sincera nas minhas ações e opiniões e nem sempre agrado a todos. Atualmente, mais madura (logo completarei cinquenta anos), tenho procurado ser um pouco mais suave. Às vezes eu sofro com alguns comentários a meu respeito. Por exemplo, quando me filiei ao PSDB fui acusada de oportunismo. Fiquei magoada porque foram comentários feitos por companheiros de ideal e nem por isso perguntaram quais tinham sido minhas razões.

Eu não fiquei aborrecida por não terem votado em mim. A liberdade é exercida desta maneira: não concordavam com minhas idéias políticas e visão política é livre. O que me aborreceu foi a dúvida em relação às minhas intenções.

Saber utilizar a liberdade é algo importante. Eu imponho limites; apesar dos meus alunos me taxarem como um pouco chata eles têm muito espaço para negociar comigo. A minha relação com os pais também é muito boa.

Na escola não temos regras e sim normas de convivência. Mas, infelizmente, na minha escola, algumas normas, na prática, são regras. Mas eu procuro reverter esta situação; procuro criar um ambiente coparticipativo. Assim, os alunos percebem que também são responsáveis pelo ambiente escolar e eu coordeno, intermedio as relações. Eles são adolescentes, portanto é minha a responsabilidade na coordenação das atividades. Eu não posso deixar pegar fogo e, por isso, sou rigorosa quanto à organização. Eu explico para os alunos: certos momentos exigem a atenção de todos. Tudo é muito discutido, mas mesmo assim não é fácil. Para muitos alunos eu não sou Fatiminha, sou Chatiminha. Os outros professores são bonzinhos e eu sou chata.

Ano passado nós tivemos problemas com um aluno da sétima série. Apesar da mãe ter procurado ajuda profissional para o filho, o problema relacionado à aprendizagem persistiu. Alguns colegas sugeriram pedir ao aluno um trabalhinho para resolver o problema da promoção. Este tipo de sugestão irrita-me profundamente. Mas fui voto vencido e ele foi promovido pelo conselho de professores. Ele teve nota dois na disciplina Língua Portuguesa no SARESP²¹⁹. Este exame não é a oitava maravilha (eu não concordo com a forma como é feito), porém alguma coisa mede. Mas eu fico chocada mesmo é com a indiferença de alguns colegas em relação aos alunos e ao seu trabalho. Minha colega, professora de Língua Portuguesa, sequer cogita a possibilidade de não saber avaliar. Ela não percebeu a discrepância entre o resultado obtido por este aluno e os resultados obtidos pelos colegas. E, portanto, existe algo errado. Eu não queria promover este aluno; ele não tinha condições para cursar a série seguinte. Quando foi divulgado o resultado do SARESP, uma colega (também

professora de matemática) lembrou o embate ocorrido naquele conselho de final de ano. Segundo ela, eu tenho capacidade para prever os acontecimentos. Não é isso. Dom Aluísio²²⁰ (que é arcebispo de Botucatu e que também trabalha com Educação), atribui tais previsões à experiência e não às adivinhações ou meras suposições.

Trabalhar com adolescentes requer leitura das suas mensagens para a sociedade. O aluno real está vivendo todos os conflitos da sociedade e estes conflitos são canalizados para o interior da escola. Eles estão dizendo algo assim: “Moçada, estudar ou não estudar, diante deste mundo que está sendo apresentado, é indiferente. Gente boa ou gente má, progredir ou não progredir, dá na mesma”. E, a progressão continuada reforça esse entendimento em uma mensagem subliminar para o aluno. É impossível para o aluno, ao estudar o ano inteiro, entender a promoção do colega ausente, despreocupado.

Eu gosto muito do trabalho com os estudantes do Supletivo. Sempre quis trabalhar com adultos, mas estas aulas não eram oferecidas para professor efetivo. Atualmente é possível utilizar parte da carga horária para este fim. Normalmente eu não tenho intervalo no período noturno porque eles solicitam minha atenção todo o tempo. Eu fico tal como um extraterrestre: meus alunos não admitem perder minhas aulas. Os estudantes do supletivo são alunos trabalhadores, é uma outra situação.

No meu relacionamento com os colegas nem sempre tenho muita clareza do que pensam a meu respeito. Alguns me admiram, explicitam isso; mas sempre alertam para a possibilidade dos outros não estarem entendendo minhas intenções. No entanto, eu sempre considerei importante semear: não tenho pretensão que tudo resulte em frutos. Eu vivo intensamente minhas convicções, meus sentimentos e, assim, crio a ilusão de que estou sempre certa. Não é essa minha intenção. Essa imagem, meu jeito de falar, acarreta inúmeros conflitos. Em determinadas ocasiões sou tal qual um elefante: derruba o que está em torno e ainda pergunta quem fez o estrago. Eu me preocupo com isso: preciso manter uma boa relação com meus colegas e, para tanto, tenho procurado mudar meu comportamento. Alguns colegas têm classificado esta minha tentativa como estar *light*. Mas semana passada eu discuti com colegas pela forma como um equipamento da escola estava sendo utilizado. Não consegui permanecer *light*. Uma verba ligada ao Ensino Médio nos possibilitou adquirir uma copiadora. Eu utilizo muito esta máquina para fornecer material aos meus alunos das turmas do supletivo. Mas a copiadora enguiçou, e quando eu providenciei o conserto descobri uma

²¹⁹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

²²⁰ Dom Aloysio José Leal Penna foi bispo de Bauru no período 1989-2000. Formação: entre outras, Pedagogia (São João del Rei, MG), Bioética (Roma / Itália), Faculdade de Filosofia (Medianeira, Nova Friburgo, RJ). (PENNA, 2003).

série de irregularidades, “descasos”. Daí eu levantei o assunto no HTPC²²¹ e o clima ficou muito ruim porque a diretora classificou minha intervenção como inoportuna. O fato da máquina quebrada atrapalhar o trabalho dos professores e ninguém tomar nenhuma atitude não a afetava; mas foi importante o embate porque alguns colegas perceberam a gravidade da situação e me apoiaram. Com isso eu acumulei mais uma atividade: fiquei responsável por operar a copiadora e para isso utilizo meu horário de intervalo.

Comportamento *light* cansa: é como remar contra a maré. Ou, então, não querer despencar com outros em um precipício. Eu trabalho com pessoas capacitadas, conscientes de suas responsabilidades, mas também com colegas cuja preocupação única é dar suas aulinhas. Muitos colegas falam também de forma semelhante, mas como protesto contra a situação atual. Mas eu sei que na sala de aula, eles se preocupam com a aprendizagem. Outros passam pela escola, como substitutos ou não. Essa é uma situação diferente: estes professores tentam sobreviver na sala de aula durante os cinquenta minutos. Alguns professores por conta da indisciplina desistem da atividade programada e dizem para os alunos: “Vocês não querem aula. Tudo bem, já ganhei meu salário”. Os alunos comentam. Isso acontece mesmo.

Eu tenho procurado entender as pessoas; tenho dado oportunidade para outras pessoas falarem nas reuniões. Muitos entram mudos e saem calados. Mas como eu decidi não falar, em algumas reuniões, foram apresentados projetos e surgiram muitas idéias interessantes. Os diversos projetos realizados durante o ano têm um tema básico e os professores das diversas disciplinas buscam interagir. Até mesmo projeto de ensino religioso segue essa linha.

Em relação ao ensino religioso aconteceu algo interessante: até o ano passado (como estas aulas não eram pagas), eu e uma colega éramos responsáveis por este tipo de formação. Atualmente (como sou professora de Matemática), apesar dos vinte anos trabalhando com ensino religioso, não posso mais atuar neste campo. Porém, uma colega ao assumir essa coordenação tem realizado um bom trabalho, procurando impedir a prevalência da interpretação dada pelo Estado, priorizando valores consensuais a todos os grupos, todas as religiões.

Os representantes de escola (denominados RE) junto à APEOESP são eleitos pelos demais professores. A eleição é anual, mas querendo, alguém pode ser representante indefinidamente desde que os professores da escola queiram. O mesmo ocorre com representantes no Conselho Regional. Atualmente eu não me candidato mais. É inacreditável,

²²¹ Horário de trabalho pedagógico coletivo.

mas até dias atrás ninguém tinha se candidatado a representante pela Escola Ernesto Monte. Em uma reunião alguém sugeriu meu nome. Eu advoguei a importância de novas lideranças e, portanto, meu nome não era uma boa escolha. No entanto, eu não sei o final desta história. Ninguém me comunicou se nós temos ou não representante junto à APEOESP.

Durante minha participação (como representante de escola junto à APEOESP), eu sempre tentei me manter informada, não só em relação às Leis vigentes como também em relação ao que estava sendo proposto, negociado. Como eu percebia ser necessário estar preparada para possíveis embates, os colegas sentiam segurança naquilo que eu dizia. Confesso certa ignorância nas questões atuais: estou na contagem regressiva para minha aposentadoria. Como trabalhei parte da minha vida como escriturária, com 49 anos posso requerer aposentadoria. Aliás, eu já tenho este direito, publicado no Diário Oficial. Eu queria continuar na ativa por mais tempo, mas tenho receio: nós já perdemos muitas vantagens. Assim, mantenho-me informada apenas através do jornalzinho do sindicato. Quando se está imerso em um processo, o tipo de informação a que se tem acesso é outro. Quando me filiei ao PSDB percebi certa consistência na proposta educacional do partido e tentei alertar os colegas ligados à APEOESP da necessidade de maior embasamento ao delinear caminhos futuros. Mas como eu estava filiada ao PSDB eles acabaram comigo.

Nessa minha ligação com o PSDB eu estive vinculada à Delegacia de Ensino durante dois anos: 1995 e 1996. Mas partiu da delegada regional Adriana²²² o convite para este trabalho, e não do partido. Nesta época foi feita a reorganização do Ensino Fundamental em dois ciclos. Estávamos preocupados com a violência nas escolas. Criança na pré-escola convivendo com estudantes do ensino colegial é muito complicado. E mudar o horário do intervalo não é suficiente. Eu estava realmente convencida da necessidade de reorganizar as escolas.

Inicialmente estive no planejamento porque eu tinha experiência administrativa: tanto na escola quanto no partido. Nesta esfera o trabalho político era tão necessário quanto o ligado às questões educacionais. Porém, neste período, certos desentendimentos resultaram no afastamento da Adriana. Aí, eu fui trabalhar na Oficina Pedagógica: auxiliar minha colega professora de Matemática. Trabalhar na equipe da Adriana me fez entender melhor a relação teoria/prática. Ela trabalhava muito fundamentada: a teoria a auxiliava na prática, não engessava: não perdia de vista o aluno real. Nesta época, eu percebi ser necessário cursar uma especialização.

A visão em relação à profissão “professor” tramita entre pólos opostos: “magistério é sacerdócio” ou “magistério é uma profissão”. A justificativa dos baixos salários é o trabalho como sacerdócio; essa visão eclesiástica, um grande sacerdócio promete a recompensa no céu. O reverso da moeda é o apregoado pela APEOESP: profissionalismo é tirar do professor a fé, o desenvolvimento espiritual. Estas duas visões, na minha opinião, representam “o não ser profissional”. O professor é um profissional quando atinge determinada totalidade: une a capacidade de relacionar-se consigo mesmo, com a sociedade, com o outro e com o transcendental. Profissionalismo está relacionado com “ser”: quando o professor não consegue “ser”, não consegue ser profissional. Este conceito de profissional provém da minha própria vida e da vida profissional de outras pessoas com as quais convivi.

Professor de Matemática é alguém estereotipado. Ninguém relaciona minhas atitudes, minhas posturas, à minha formação. Na mentalidade popular “professor de matemática” está relacionado com exatidão. Aquela história: “dois mais dois é quatro”, o que nem sequer é verdade matemática.

Um amigo (já falecido), Domênico Magano, em um Congresso dos Movimentos Foculares comentou: “Eu fico impressionado como as pessoas ‘costuram vestidinhos’ para os outros”. É verdade. Muitos vêem os professores da rede pública como sujeitos que não querem nada com nada, alienados e em permanente disputa com o governo. Para estas pessoas, os que não querem trabalhar refugiam-se na APEOESP. No imaginário popular, o professor de Matemática é alguém exatinho, certinho. Estes vestidinhos são costurados na mentalidade do povo e são muito justinhos. No vestidinho costurado no professor de Matemática não cabe outras relações. Daí, ninguém atribui à minha profissão (professora de Matemática), minha militância, por exemplo. Aliás, minha formação inicial não contribuiu muito para uma mudança de imagem do professor de Matemática. O professor da disciplina História da Matemática foi o único com postura diferenciada. E assim mesmo porque era evangélico, tinha uma mentalidade transcendental.

No entanto, por ocasião do curso de especialização, pude constatar uma mudança muito grande em pessoas tais como Regina²²³ que buscaram formas de aperfeiçoamento. Cito-a porque somos contemporâneas de faculdade: ela pertencia a uma turma anterior a minha. Nós cursamos Licenciatura em Matemática, mas a faculdade era de Matemática com algumas “coisinhas” relacionadas à Didática, à Psicologia. Estes tratamentos eram denominados

²²² Adriana Andaló

²²³ Maria Regina Gomes da Silva. Professora doutora aposentada pelo Departamento de Matemática, UNESP, campus Bauru.

“perfumarias”. A primeira vez em que eu ouvi falar em questões agregadas ao ensino de Matemática foi em um Congresso em Rio Claro. Por isso atribuo minha formação e possível postura diferenciada aos Congressos aos quais estive presente. Inacreditável, mas o Estado ignora o título de Especialista. A importância de um curso como este é pessoal: não significa nada na carreira de um professor da rede pública.

Eu atrasei em um ano a entrega da monografia na especialização porque quis interligar teoria e prática. Meu trabalho foi baseado no aluno real. Eu fui muito bem orientada: apesar dos nossos conflitos, Zezé²²⁴ me ajudou muito. Meu trabalho foi indicado para mestrado e doutorado, porém eu não consegui publicar por questões financeiras. Acredito na importância da publicação (não por vaidade pessoal, não sofro deste tipo de veleidades), mas porque o que eu fiz neste trabalho despertou interesse. Não foi um trabalho focado apenas no *software* (Logo), mas também nas relações estabelecidas em uma sala de informática. Quando o professor utiliza a sala de informática se depara com a dificuldade da relação “quarenta estudantes para dez computadores”. É necessário prever outro tipo de atividade para parte do grupo porque os estudantes não têm autonomia para desenvolver trabalho diversificado.

Eu auxiliei uma colega em trabalho semelhante ao meu: em verdade, ela partiu do meu trabalho. Ela trabalhou durante minhas aulas com um grupo de alunos e eu trabalhei com o outro grupo em sala de aula. Depois trocávamos os grupos. Na minha pesquisa trabalhei sozinha; eu queria mostrar uma situação real, e a situação real era: o que fazer com o grupo sem equipamento? Rifo estes estudantes? Eu relatei todas as dificuldades de um trabalho como este e a banca considerou minhas conclusões muito cautelosas. Mas foi proposital: nesta época eu já desconfiava das barreiras criadas por uma linguagem contundente e eu queria que meu trabalho fosse lido.

Atualmente, face ao problema da copiadora, tenho estado em dúvida se é boa política ser *light*.

²²⁴ Maria José Lenharo Morgado

6 PRIMEIRA pessoa, ÚLTIMO capítulo

6.1 ABERTURA

Durante este trabalho de pesquisa eu não consegui resolver uma angústia explicitada já em seu início, na minha auto-entrevista: como escrever um trabalho no qual tantas pessoas fizeram parte. Em determinado momento acreditei que só deveria escrever na primeira pessoa do singular em um processo de crítica ou de síntese própria do que foi dito por outras vozes. Mas até mesmo nestas situações estive em dúvida: afinal, tudo que foi escrito foi revisado por meu orientador. Conversando informalmente, a este respeito com o professor Carlos Vianna, fui alertada sobre momentos nos quais, “como algo instantâneo (tal como a derivada instantânea)”, o que fora produzido era só meu. Esta conversa, durante a confraternização realizada após a qualificação de doutorado de Ivete Maria Baraldi²²⁵ e anterior à minha própria qualificação, tornou mais complicada, quanto a este aspecto, a continuidade deste trabalho. Quando da descrição dos procedimentos relacionados às textualizações (e situações decorrentes) esta dúvida acentuou-se: afinal, a necessidade e a opção por investigar certos aspectos emergidos pelas entrevistas foi opção minha. Talvez por esta razão, o texto apresenta momentos nos quais eu usei a primeira pessoa do singular e outros nos quais eu escrevo na primeira pessoa do plural. O próprio texto, portanto, evidencia as angústias de quem precisa cumprir prazos, e, ao mesmo tempo, necessita dos processos de aproximação e distanciamento descritos por Carlo Ginzburg no livro “Olhos de Madeira”.

Findos os processos de tratamento das entrevistas (textualizações, verificações e legitimações) foi preciso produzir um fechamento (ainda que provisório) para o processo de pesquisa. Esta necessidade produziria, por parte do professor Geraldo Bergamo, um comentário mordaz: - “Afinal, é assim o exigido pela Academia: tudo tem começo, meio e fim”. Esta suposição é fundamentada por seu alerta constante quanto às necessidades e exigências da pesquisa acadêmica face às reais: por um lado as necessidades e exigências das situações reais, das pessoas reais (redundância útil, neste caso) e por outro aquelas da pesquisa acadêmica, que nem sempre coincidem. Muitas vezes, no fio da navalha, situa-se a ética na pesquisa.

²²⁵ Atualmente doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática (UNESP/Rio Claro), também orientanda do professor Antonio Vicente Marafioti Garnica.

Essas minhas considerações foram aqui inseridas porque sintetizam minha situação de conflito ao tentar finalizar este trabalho de pesquisa (e não apenas para destacar um alerta necessário ao pesquisador iniciante). Professor Vicente acredita na conveniência de serem destacadas situações importantes, que poderiam passar despercebidas ao leitor face a tantas nuances proporcionadas pelos relatos orais. Vianna (2000, p.447) não proporciona espaço para dúvidas: “o mais importante são as vidas” e, portanto, vidas não devem ser analisadas. Estas duas percepções (aparentemente conflitantes), foram avaliadas pela banca (por ocasião da qualificação) que, por fim, sugeriu um último capítulo como análise genérica do que foi dito pelos depoentes. Tal sugestão (volto repetir, surgida com a discussão sobre abordagens aparentemente conflitantes), no entanto, está articulada com a linha metodológica deste trabalho de pesquisa: Foucault não analisou o louco, o sentenciado: e, sim, tipos específicos de racionalidade.

[...] minha intenção não é tratar do problema da formação dos Estados. Nem tampouco explorar os diferentes processos econômicos, sociais e políticos dos quais procedem. Nem tampouco minha pretensão é analisar os diferentes mecanismos e instituições que utilizam os Estados para assegurar sua permanência. Eu quero apenas propor algumas indicações fragmentárias sobre algo que se encontra entre o Estado, como tipo de organização política e seus mecanismos, ou seja, o tipo de racionalidade implicada no exercício do poder do Estado. [...] a experiência me tem ensinado que a história das diversas formas de racionalidade têm apresentado resultados mais efetivos no combate das certezas e dogmatismo do que a crítica abstrata” (FOUCAULT, 1990, p. 120-137, tradução nossa).

A pretensão do autor é articular uma história da subjetividade e uma análise das formas de “governabilidade” através do empreendimento e das transformações, na nossa cultura, das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de poder. É uma análise que se desenvolve inteiramente na dimensão histórica: em uma história que não tem bordas que não tem fins nem limites. Não se trata de tomar a monotonia da história como um dado superficial que deveria reordenar alguns princípios estáveis e fundamentais, frisa Foucault (2000c): não se trata de julgar os governos injustos, os abusos e as violências, reportando-os a certo esquema ideal (a lei natural, a vontade de Deus, os princípios fundamentais etc.). Trata-se, ao contrário, de definir e descobrir como certos discursos são instituídos sob as formas do justo; de ordená-los tal como são impostos dos seus mecanismos

institucionais tais como são admitidos. Buscar o passado esquecido das lutas reais, das vitórias efetivas, das derrotas que talvez tenham sido disfarçadas, mas que continuam profundamente inseridas nestes discursos.

Nas relações entre as pessoas existem inúmeros fatores que determinam as relações de poder exercidas, e possibilitam tomar num outro aspecto a questão da “governabilidade”: o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro. Mas, também aí, sem dúvida, a racionalidade não deixa de prosseguir em sua tarefa e adquirir formas específicas:

Difere da racionalidade própria aos processos econômicos, das técnicas de produção e comunicação e também do discurso científico. O governo dos homens pelos homens – que se utiliza de grupos [...] do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre a outra ou da burocracia sobre uma população – supõe certo tipo de racionalidade e não de violência instrumental. [...] os que resistem ou se rebelam contra uma forma de poder não podem ficar satisfeitos com a denúncia da violência ou a crítica a uma instituição. Não basta denunciar a razão em geral. O que deve ser analisado é a forma de racionalidade existente. [...] A questão é: como são consideradas racionais semelhantes relações de poder? Denunciar é a única maneira de evitar que outras instituições, com os mesmos objetivos e os mesmos efeitos, ocupem seu lugar (FOUCAULT, 1990, p.139-140, tradução nossa).

Esta peculiar estratégia reflexiva, ou seja, a análise deste movimento indefinido – e indefinidamente histórico – das relações de dominação de uns sobre outros, não reporta, portanto, a relatividade da história ao absoluto da lei ou da verdade. Num campo histórico (que sequer pode ser considerado relativo porque não se relaciona com nenhum absoluto) acontece uma eterna dissolução – um infinito da história - em mecanismos e acontecimentos que são os da força e do poder, esclarece Foucault (2000c). Os processos políticos e sociais que estruturam a maioria das sociedades atuais não são facilmente vislumbrados, observa Foucault (1990): ou são apagados ou são convertidos em habituais. Fazem parte da paisagem mais habitual e, portanto, não são vistos. A estratégia consiste em mostrar que muito do que faz parte da paisagem cotidiana – as necessidades universais – não são nada além do resultado obtido por manobras históricas muito precisas. Desta forma, é possível perceber, entre as “sociedades liberais” e os Estados Totalitários, uma filiação estranha: nas idéias e nos procedimentos da racionalidade política, na utilização e ampliação de mecanismos presentes na maioria das sociedades. As relações de poder, os fatos de dominação, as práticas de sujeição perpassam até mesmo as sociedades denominadas “democráticas”. E, para Foucault (2000c), foram as disciplinas e as normas que tornaram possível o trabalho tal como ele se organiza na economia capitalista. Mediante necessidades desencadeadas pela divisão do

trabalho, a burguesia “capitalista” do século XIX utilizou-se das relações de dominação - mudou-lhes a direção, intensificando algumas ou atenuando outras - herdadas dos mecanismos disciplinares dos séculos XVII e XVIII. Portanto, uma possibilidade para as considerações finais deste trabalho de pesquisa, consiste em entender a forma de utilização das tecnologias e dispositivos do poder disponibilizadas pela racionalidade política²²⁶ própria desta nossa sociedade.

6.2 A POLÍTICA DE NÓS PRÓPRIOS²²⁷

O pensamento moderno está interligado com a noção de sujeito. Foucault (1993), como crítico da modernidade ocidental buscou através da genealogia, ao estudar a constituição do sujeito através da história, entender as estranhas e complexas relações desenvolvidas em diversas sociedades contemporâneas entre a individualidade, o discurso, a verdade e a coerção: a moderna concepção do eu. Buscou entender quais técnicas e práticas deram forma ao conceito ocidental do sujeito, conferindo-lhe a sua característica clivagem entre verdade e erro, liberdade e constrangimento; e também como afigurou-se uma nova “[...] ‘dimensão política’ [...] relativa àquilo que estamos dispostos a aceitar no nosso mundo, a recusar e a mudar, tanto em nós próprios como nas nossas circunstâncias” (Ibid., p.206). Por esta razão, Foucault (2000c) afirmava que seu propósito não fora o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar bases de uma análise assim mas, antes, produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura. O exercício do poder consistiria então, segundo ele, sobretudo em “conduzir condutas”, de acordo com o modo da pastoral cristã e da “governabilidade”.

Portanto, uma análise como esta, uma busca da constituição do sujeito na modernidade ocidental, é inseparável da criação do espaço de normalização da subjetividade: ou seja, as diversas formas históricas do sujeito, as suas formas de institucionalização e os saberes que o disciplinam. A análise genealógica de Foucault (1990) revela que a irredutível

²²⁶ As análises tradicionais tentam encontrar sob o acaso de aparência e de superfície, sob a brutalidade visível dos corpos e das paixões, uma racionalidade fundamental, permanentemente vinculada por essência ao justo e ao bem. No entanto, esta racionalidade é resultante dos cálculos e das estratégias, alerta Foucault (2000c), e, à medida em que se torna mais refinada, fica cada vez mais frágil, mais maldosa, cada vez mais ligada à ilusão, à quimera, à mistificação.

²²⁷ Tomei emprestadas as palavras com as quais Foucault (1993) encerrou as conferências em Berkeley, em 20 e 21 de outubro de 1980.

singularidade do indivíduo moderno é resultado da disciplinarização das condutas, e o modelo de sociedade - inspirado nos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade - traduziu-se historicamente por uma gigantesca máquina disciplinar.

A modernidade construída por Foucault (1988,1999) - este é um ponto importante, e nunca é demais repeti-lo²²⁸ -, diferentemente de outros que se fixaram em uma determinada herança de Marx, não é uma época negativa. Na tradição marxista, a modernidade é uma *situação* na qual o “corpo” e os “impulsos” aparecem como reprimidos. Para Foucault, diversamente, a modernidade ocidental está marcada por uma nova relação com o “corpo” e com os “impulsos”. Como foi visto (capítulo 3 deste trabalho de pesquisa), Foucault (1988, p.131), ao analisar o poder nos séculos XVII, XVIII e XIX, propõe que a modernidade ocidental seja caracterizada por uma “anátomo política do corpo” (relacionada às disciplinas) e uma “biopolítica da população” (relacionada ao corpo-espécie). Segundo o autor, esses dois procedimentos do poder caracterizam a modernidade ocidental como uma época em que o poder tem como função mais elevada não “[...] mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo” (Ibid., p.131). O que estes dois pólos revelam é um poder que se exerce positivamente, um poder desencadeador de forças que não mais se exercem tendo como referência a morte (a punição através do direito do soberano de condenar à morte, quase que como uma única peça legislativa), mas forças que se exercem em função da gestão calculista da vida. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão de suas forças foram indispensáveis na modernidade ocidental: “entrada da vida na história - [...] das técnicas políticas” (Ibid., p.133). O homem moderno deixa de ser o animal político (entendido a partir de Aristóteles), e percebe-se um animal “em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão” (Ibid., p.133). O poder, como Foucault (1999) o vê, não reprime no sentido de retrocesso: as condições políticas, econômicas de existência não são obstáculos para o sujeito do conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento, e por conseguinte, as relações de verdade. Desta forma, a história da Ciência²²⁹ é um importante campo para se estudar a genealogia do sujeito.

Citando Habermas, Foucault (1993) identifica três grandes tipos de técnicas: de produção, de significação e de dominação. No entanto, como o seu interesse é na genealogia

²²⁸ É na concepção de uma teoria positiva a respeito de valores que está centrada a principal expectativa deste trabalho de pesquisa: um método estratégico referente à luta. Onde há poder, há sempre possibilidade de resistência, pondera Foucault (2000c). Nunca somos inteiramente pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa.

²²⁹ “O que poderia parecer paradoxal. Afinal, a genealogia do sujeito não ocorre no interior de um campo de conhecimento científico, como se mais nada fossemos para além daquilo que o conhecimento racional nos poderia dizer acerca de nós próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 205).

do sujeito, optou pelas técnicas de dominação (sem no entanto excluir as demais). Principalmente, analisou o processo da interação entre dois tipos de técnicas: ou seja, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem às técnicas ou tecnologias do eu: “[...] técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta [...]” (Ibid, p. 207). E, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção. Esta interação entre as tecnologias de dominação e os processos pelos quais o indivíduo age por si próprio Foucault (1990) denomina “governabilidade”. Desta forma, conclui, o campo do governo pode ser analisado tendo como ponto de partida técnicas de dominação ou partindo das técnicas do eu.

As condições para desconstrução do sujeito moderno (no limite, o sujeito que somos) passam, segundo Foucault (2000d), pela obtenção de uma autonomia que não se reduz à estética da existência (ou autodisciplina) ou à ética.

6.2.1 A essência do homem é o trabalho?

Para Foucault (1999), o trabalho não é absolutamente a essência concreta do homem, ou a existência do homem em sua forma concreta. Para que os homens sejam efetivamente colocados no trabalho, ligados ao trabalho, é preciso uma operação, ou uma série de operações complexas pelas quais os homens se encontram efetivamente, não de uma maneira analítica, mas sintética, ligados ao aparelho de produção para o qual trabalham. É preciso a operação ou a síntese operada por um poder político para que a essência do homem possa aparecer como sendo a do trabalho.

Durante o século XVIII existiu na França e na Inglaterra uma série de mecanismos de controle, controle da população, controle permanente do comportamento dos indivíduos. Esses mecanismos formaram-se obscuramente, para responder a certo número de necessidade e, assumindo cada vez mais importância, estenderam-se finalmente por toda a sociedade e se impuseram a uma prática penal.

Estes mecanismos de controle, na Inglaterra provinham de grupos espontâneos de pessoas que se atribuíam (sem nenhuma delegação de um poder superior), a tarefa de criar, para eles próprios, novos instrumentos para assegurar a ordem. Os indivíduos se organizavam

em sociedades de reforma moral, proibiam a embriaguez, o roubo etc. Parte destes grupos, oriundos de níveis relativamente baixos da escala social, tinham origem, funcionamento e ideologia profundamente religiosos; mas também existiram grupos laicos com funcionamento essencialmente moral. No entanto, o real objetivo destes grupos era proteger-se do poder político e da aterrorizadora legislação penal. Outros grupos, provenientes de meios mais afortunados, também se organizaram em grupos de autodefesa (sem apoio ou com apoio lateral do poder) frente às primeiras grandes agitações sociais (ainda não proletárias), aos movimentos políticos e sociais. Assim como outros grupos, tinham forte conotação religiosa. Também as sociedades propriamente econômicas se organizaram em sociedades de polícia privada para defender seu patrimônio, suas mercadorias, os barcos ancorados no porto contra os amotinadores, o banditismo, a pilhagem cotidiana, os pequenos ladrões. Essas sociedades respondiam a uma necessidade demográfica ou social, à urbanização, ao grande deslocamento de população do campo para as cidades e respondiam, também, a uma transformação econômica importante, a uma nova forma de acumulação de riqueza; respondiam, enfim, a uma nova situação política, às novas formas de revoltas populares que, de origem essencialmente camponesa, se tornaram grandes revoltas urbanas populares e, em seguida, proletárias.

No decorrer do século XVIII esses grupos abandonaram o recrutamento popular ou pequeno burguês e mudaram de inserção social. No final do século são a aristocracia, os bispos, os duques, as pessoas mais ricas que vão suscitar a criação desse tipo de grupo de autodefesa e coibição dos vícios. E, esses mesmos grupos – agora controlados –, passam a ter como objetivo essencial obter do poder político novas leis que ratificarão esse esforço moral: tem-se, assim, um deslocamento da moralidade à penalidade. A partir daí o controle moral vai ser exercido pelos detentores do poder, pelo próprio poder sobre as camadas populares. Portanto, na Inglaterra, o controle exercido no interior dos grupos religiosos pelos próprios grupos deu origem à vigilância social.

A França permaneceu sob a forma de monarquia absoluta por um período maior que a Inglaterra. A vigilância e o controle social eram exercidos por um aparelho de Estado (fortemente investido de interesses particulares) que tinha como sanção principal o internamento nas prisões ou em outras instituições de reclusão. O forte aparelho do estado monárquico estava apoiado no judiciário clássico e em um instrumento para-judiciário – a polícia – cuja invenção é francesa. Além do corpo policial, dos instrumentos arquiteturais como as grandes prisões, possuía também aspectos institucionais como *lettres-de-cachet*.

As *lettres-de-cachet* eram documentos redigidos em nome da autoridade do rei e que dotava os súditos, qualquer que fosse, do poder de fazer internar um familiar ou um vizinho cujo comportamento de algum modo se revelasse pernicioso para o próprio ou para outrem. Eram, portanto, instrumentos de poder tanto da monarquia absoluta quanto uma forma de regulamentar a moralidade cotidiana da vida social e os conflitos no trabalho; uma maneira do grupo ou dos grupos assegurarem seu próprio policiamento e sua própria ordem. Quando esse instrumento assumia caráter punitivo, o resultado era a prisão do indivíduo. O período de isolamento das pessoas sujeitas à prisão por essa prática, tinha a função de corrigir: aparece, assim, uma penalidade que tem por função não uma resposta a uma infração, mas a correção dos indivíduos quanto ao seu comportamento, suas atitudes, suas disposições, as virtualidades possíveis. E era destinado aos elementos marginalizados em relação à família, ao grupo social, à comunidade local a que pertencia. Havia, portanto, uma reclusão de exclusão. Esta prática foi a origem da prisão (que à época não era pena do direito que se tornou no século XIX, forma de punição).

No entanto, um conjunto de diferenças em relação ao século XVIII fornece à reclusão no século XIX uma configuração original. Como foi visto, no sistema inglês do século XVIII o controle era exercido pelo grupo sobre os indivíduos pertencentes a este grupo. Nas sociedades do século XIX as instituições constituem o grupo, a coletividade que será vigiada. É enquanto indivíduo que as pessoas são colocadas em instituições como escolas, prisões, hospitais, oficinas: a reclusão tem por finalidade ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformatória ou correção de produtores. Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão. É possível, assim, opor a reclusão ao seqüestro: a reclusão do século XVIII (que tem por função a exclusão do indivíduo) e o seqüestro no século XIX (que tem por finalidade a inclusão e a normalização). Segundo Foucault (1999), estas instituições, parte da trama de poder político necessária ao sistema capitalista (poder político para que a essência do homem possa aparecer como sendo a do trabalho), não são responsáveis apenas pela fixação dos homens ao aparelho de produção, proporcionaram também o nascimento de uma série de saberes – saber do indivíduo, da normalização, saber corretivo.

6.2.2 Subjetividade: face individual do processo de normalização

Como é possível que, na cultura ocidental cristã, o governo dos homens exija daqueles que são dirigidos, para além dos atos de submissão, “atos de verdade” que têm como particularidade o fato de que não somente o sujeito é obrigado a dizer a verdade, mas dizer a verdade sobre si mesmo, suas faltas, seus desejos, seu estado d’alma etc.? Como se formou este tipo de governo dos homens em que não é exigido mais simplesmente obedecer, mas manifestar, enunciando aquilo que se é? (FOUCAULT, 1997, p.101).

O sistema *lettres-de-cachet*-enclausuramento foi um episódio breve e localizado somente na França. Porém, observa Foucault (2000d), importante na história dos mecanismos de poder. A partir dele é possível perceber como no nível mais elementar do corpo social, de sujeito para sujeito – entre os membros de uma mesma família, em relações de vizinhança, de profissão, de rivalidade, de amor e ódio – é possível fazer valer, além das tradicionais armas de autoridade e obediência, os recursos de um poder político sem limites nas relações cotidianas. Outra nuance deste sistema proporcionou, pelo menos em parte, condições para o surgimento de um certo saber do cotidiano e, com ele, uma grelha de inteligibilidade que o Ocidente assentou sobre os gestos, sobre as maneiras de ser e de agir. No sistema *lettres-de-cachet* era permitido (e desejável) falar sobre as variações individuais de conduta, as vergonhas e os segredos – mas escritos em uma linguagem decorativa, imprecatória ou suplicante - oferecidos pelo discurso à ação do poder. Nas sociedades posteriores, o poder que se exercerá sobre a vida cotidiana já não será do monarca:

[...] será constituído por uma rede fina, diferenciada, contínua, onde se disseminam as diversas instituições da justiça, da política, da medicina, da psiquiatria. E o discurso que irá se formar já não terá uma teatralidade artificial e inepta; desenvolver-se-á numa linguagem que terá a presunção da observação e da neutralidade. O banal será analisado de acordo com a grelha eficaz mas cinzenta da administração, do jornalismo e da ciência (FOUCAULT, 2000d, p.122).

Este mecanismo, faz nascer, ao lado do saber tecnológico, próprio a todas as instituições de seqüestro, um saber de observação: “[...] é assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle” (Foucault, 1999). Interferência entre

duas modalidades de produção da verdade: os procedimentos da confissão e da discursividade científica.

Esta tomada do poder sobre o cotidiano foi organizada em grande parte pelo cristianismo, através da confissão. Desde a Idade Média, pelo menos, as sociedades ocidentais colocaram a confissão como um dos rituais mais importantes dentre aqueles dos quais se espera a produção da verdade. A regulação do sacramento da penitência deu-se pelo Concílio de Latrão, em 1215. Com o advento do cristianismo foi introduzida a noção do livre-arbítrio e, ao mesmo tempo, a idéia de que, uma vez deixada a vontade solta, livre, a propensão do indivíduo é para o erro. Isso porque a religião assume os humanos como seres fracos que tendem ao pecado e já nascem pecadores. Os homens, portanto, por serem fracos, necessitam de textos sagrados e pessoas que os orientem a permanecer no caminho correto. Essa moral torna-se uma moral da obediência, do dever.

A capacidade de obediência, no entanto, está ligada à capacidade de sentir culpa. Os pensamentos (não os desejos, as paixões, as atitudes, os atos) surgem como um campo de dados subjetivos considerados e analisados como objetos. Os pensamentos são analisados não em relação ao respectivo objeto, nem em função da experiência objetiva, nem de acordo com regras lógicas, mas com suspeição, visto que podem ser secretamente alterados, adulterados na sua própria substância. O que o homem precisa, se não quiser ser vítima dos seus próprios pensamentos, é de um trabalho permanente de interpretação, um perpétuo trabalho de hermenêutica que possibilitaria descobrir a realidade oculta no interior do pensamento. Esta constituição dos pensamentos como um campo de dados subjetivos é uma forma de organizar as relações entre verdade e subjetividade: o exame de consciência dos cristãos. No entanto, o aspecto importante é a confissão. É através dela que o cristão se reconcilia com a verdade. A centralidade da confissão no cristianismo está no fato que a verbalização da confissão é instituída como um jogo discursivo da verdade que é um sacrifício do sujeito - a penitência estabelece que o indivíduo tem de se apresentar a si próprio como pecador. A verbalização tem em si uma função interpretativa: não é uma mera retrospectão de atos passados mas uma ação de penetrar tão profundamente quanto possível nos pensamentos – para trazer à luz as obscuras raízes do pensamento. A verbalização é uma ruptura do eu. processo de uma não identidade, uma relação de total obediência à vontade de outrem, deixar de desejar ser o sujeito da vontade. Por outro lado, a confissão é sempre direcionada a alguém: ao orientador espiritual é dado conhecer aquele que deseja se reconciliar com a verdade. E, graças à sua maior experiência e sabedoria, este orientador espiritual está apto a distinguir a verdade da

ilusão na alma da pessoa de cuja direção está encarregado e, portanto, também autorizado a prescrever penitência (FOUCAULT, 1993).

A obediência incondicional (aos dogmas, aos orientadores espirituais, aos textos sagrados etc.), o exame dos pensamentos e a confissão são tecnologias do eu que permitem aos indivíduos (por conta própria ou com a ajuda de outros), certo número de operações sobre o corpo e a alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser; transformações sobre si mesmos com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. No entanto, segundo Foucault (1993), um dos grandes problemas da cultura ocidental moderna tem sido encontrar a possibilidade de uma tecnologia da identidade do eu e não uma tecnologia sacrificial do eu, herança do cristianismo. Ou seja, essa inclinação em direção a uma identidade tecnológica e em direção a uma teoria do homem como raiz de um eu hermenêutico buscou substituir o sacrifício (imposto pelo cristianismo como condição da abertura do eu, como um campo de infinita interpretação) pela figura positiva do homem. Em decorrência, no decurso do dois últimos séculos, conclui o autor, o problema tem sido centrado na fundação positiva das tecnologias do eu: ou seja, em definir um modelo de homem como o de “ser sujeito”. Santos (2000) sintetiza este pensamento ao entender que o ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural da modernidade ocidental, assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, entrou num longo processo histórico de degradação. Iniciou-se uma gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias.

A partir desta constatação Foucault (1993, p.223) nos coloca a questão:

Será que esta hermenêutica do eu vale a pena ser salva? Será que ainda precisamos realmente desta hermenêutica do que mantivemos desde os primeiros séculos do cristianismo? Será que precisamos do homem positivo que serve de fundamento a essa hermenêutica do eu? Pode ser que o problema acerca do eu não tenha a ver com o descobrir o que ele é, mas talvez com o descobrir que o eu não passa do correlato da tecnologia introduzida na nossa história. Então o problema não consistirá em encontrar um fundamento positivo para estas tecnologias interpretativas. Talvez o problema consista hoje em mudar essa tecnologia, ou talvez em livrar-nos dela, e então, em vermo-nos livres do sacrifício que está ligado a ela. Neste caso, um dos principais problema seria, no mais estrito sentido da palavra, a política – a política de nós próprios.

Santos (2000) concorda com esta questão proposta por Foucault (1993) uma vez que não crê ser possível conceber estratégias emancipatórias genuínas no que Foucault (2000c)

denominou lado de dentro do poder: todas elas estariam condenadas a transformar-se em outras tantas estratégias regulatórias.

6.4 AFINAL: É POSSÍVEL CONVERSAR SOBRE PROFISSIONALISMO DOCENTE A PARTIR DA “POLÍTICA DE NÓS PRÓPRIOS”?

Quando Foucault, através da genealogia do sujeito o mostra como uma ficção produzida por um *jogo de poder*, introduz também a desconfiança na idéia moderna de que é natural confiar em um saber chamado de verdadeiro, ou seja, legítimo não só porque é científico mas porque é fundamentado epistemologicamente e/ou metafisicamente²³⁰. No entanto, estas condições evidenciaram uma História que concerne ao ser mesmo do homem, “[...] pois que se evidencia que não somente ele ‘tem’, em torno de si, ‘História’, mas que ele mesmo é, em sua historicidade própria, aquilo pelo que se delineia uma história da vida humana, uma história da economia, uma história das linguagens (FOUCAULT, 2000b, p.512). “[...] o objetivo da vida não pode deixar de ser a familiaridade com a vida”, conclui Santos (2000).

Como não existe nenhuma narrativa privilegiada (no sentido da representação mais acurada), e, portanto, não sendo possível uma história verdadeira, a alternativa consiste em história das verdades. Assim é possível entender porque Portelli (1991) enfatiza o tipo de credibilidade diferente das fonte orais: a importância dos relatos orais reside muito mais na divergência com os fatos, consequência da imaginação e do simbolismo, do que no apego a

²³⁰ Na grande reviravolta da *epistémê* ocidental descobriu-se uma historicidade própria à natureza e também mostrou-se que atividades tão singularmente humanas, como o trabalho ou a linguagem, detinham, em si mesmas, uma historicidade impossível de ser inserida em uma grande narrativa comum às coisas e aos homens. “[...] a produção tem modos de desenvolvimento, o capital, modos de acumulação [...] que não podem nem restringir-se às leis naturais nem restringir-se à marcha geral da humanidade; do mesmo modo a linguagem modifica-se não tanto com as migrações, o comércio e as guerras, ao sabor do que sucede ao homem ou ao capricho do que ele pode inventar, mas sim, [...] segundo leis internas de funcionamento, e sua cronologia desenvolve-se segundo um tempo que decorre primeiramente da sua coerência singular. [...] As coisas receberam primeiro uma historicidade própria que as liberou deste espaço contínuo que lhes impunha a mesma cronologia que aos homens. [...] O ser humano não tem mais história: ou antes, porque fala, trabalha e vive, acha-se ele, em seu ser próprio, todo imbricado em histórias que não lhe são nem subordinadas nem homogêneas. [...] Sua história [constitui-se no] nó inextricável de tempos diferentes, que lhes são estranhos e que são heterogêneos uns em relação aos outros [...] o tempo lhe vem fora dele mesmo, ele não se constitui como sujeito da História senão pela superposição da história dos seres, da história das coisas, da história das palavras. [...] [Desta forma] a História forma, pois, para as ciências humanas, uma esfera de acolhimento [...] a cada ciência do homem ela dá um fundo básico que a estabelece, lhe fixa um solo como que uma pátria: ela determina a área cultural – o episódio cronológico, a inserção geográfica – em que se pode reconhecer, para este saber, sua validade; cerca-as, porém, com uma fronteira que as limita e, logo de início, arruina sua pretensão de valerem no elemento da universalidade” (FOUCAULT, 2000b, p. 509-514).

eles. As crenças e os conhecimentos são menos representação acurada ou não acurada do mundo e mais instrumentos produzidos no decorrer da vida, afirma Ghiraldelli (1999). Não se trata de ciência nem tampouco ideologia mas de narrativas imaginativas que descrevem e redescrevem o mundo, o eu, aos outros, indefinidamente. Assim, pesquisas que utilizam fontes orais, salienta Portelli (1991), são intermináveis em decorrência da natureza das suas fontes. Trabalhos históricos ao excluïrem fontes orais são incompletos por definição porque a História não é apenas sobre os eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como eles são vivenciados e lembrados na imaginação, ou, como sugere Foucault: sobre como se desenha o jogo de verdade.

Desta forma, uma pesquisa sobre profissionalismo docente (por ser nosso interesse específico), ao utilizar relatos orais, está ligada ao que Foucault (1993) denominou de “política de nós próprios” duplamente: tanto por sua natureza relacionada ao trabalho²³¹, quanto porque a trama de poder político, necessária ao sistema capitalista para a fixação dos homens ao aparelho de produção, proporciona também o nascimento de uma série de saberes – saber do indivíduo – vivenciados, lembrados, inventados e reinventados. Na discussão a ser desenvolvida neste capítulo o objetivo é buscar entender as questões centrais do objeto, quais sejam: sob esta ótica, percorri a seara de re-entender as narrativas dos depoentes, atores sociais que compõem a conjuntura e estrutura sócio-política do Brasil. Estes sujeitos geram um conjunto de ações que são expressas tanto em seu corpo de idéias e estratégias políticas quanto por linguagens produzidas nas experiências concretas vividas no seu processo político e organizativo.

Retomo ao problema inicial deste capítulo: histórias de vidas não devem ser analisadas. Vou tentar rescrever esta afirmação: histórias de vidas alheias não devem ser analisadas porque, além da interpretação dos pensamentos e ações de outrem, poder-se-ia sugerir uma prescrição de penitência. Santos (2000, p.17) citando Kierkegaard adverte: “[...] ‘A maioria das pessoas são subjetivas a respeito de si próprias e objetivas – algumas vezes terrivelmente objetivas – a respeito dos outros. O importante é ser-se objetivo em relação a si próprio e subjetivo em relação aos outros’ ”. Ou seja, analisar vidas alheias pode significar a reprodução do modelo oriundo do cristianismo: verbalização (não para atender aos apelos da consciência, mas ao trabalho do pesquisador: mas mesmo assim trabalho de memória, de produção de verdade), interpretação (pelo pesquisador presente nos trabalhos de transcrição e textualização, mas com anuência dos depoentes), análise (veredicto – portanto, prescrição de

²³¹ Porque, como foi dito anteriormente, para Foucault (2000c), foram as disciplinas e as normas que tornaram possível o trabalho tal como ele se organiza na economia capitalista

penitência – fundado na “sabedoria” e “experiência” do pesquisador). Em suma, não seria abandonado nem o fundacionismo – de padres, metafísicos e cientistas – e, muito menos, a hermenêutica do eu e os sacrifícios ligados à ela. Uma evidência deste duplo engano, freqüentemente ligado às pesquisas acadêmicas, é o fato de pessoas, após uma primeira experiência como depoente, não estarem dispostas a repetí-la em outras ocasiões. Estas pessoas não pretendem a ruptura do eu, ou um processo de não identidade: a maioria deseja, sim, ser o sujeito da vontade, ver-se como vida singular e irrepetível.

No entanto, no decorrer dos meus 44 anos de vida, muitas das minhas experiências foram comuns às vivenciadas por meus colegas depoentes neste trabalho de pesquisa. Irei falar sobre minhas experiências, sem que isso constitua nenhum julgamento aos relatos apresentados. Uma auto-reflexão, desencadeada por estes quatro relatos, responsáveis pelo processo de direcionamento e potencialização das minhas lembranças é o que pretende conduzir o “fechamento” desse meu exercício em pesquisa. Creditar à coincidência certos pontos similares entre minhas vivências e situações abordados pelos depoentes seria, entretanto uma enganosa ilusão: não é, definitivamente, essa a minha intenção. Trata-se de uma autocrítica possível, a partir dos depoimentos coletados, da bibliografia visitada e revisitada, dos vários contatos que este trabalho permitiu. No entanto, percebo o quanto uma autocrítica assim não é simples: como alerta Santos (2000), o autor da crítica está tão situado numa dada cultura quanto o que critica. Mas será possível um encaminhamento que demonstre a dificuldade de opções fora deste senso comum que transforma o que temos vivenciado na única normalidade possível e desejável? Ou, como nos propõe Foucault (1993), é possível mudar as tecnologias do eu, ou talvez livrarmo-nos delas e, então vermo-nos livres do sacrifício a ela vinculado?

As lutas políticas e sociais, alerta Santos (2000), para serem credíveis e eficazes, têm que ser travadas a curto prazo, no prazo de cada uma das gerações com capacidade e vontade para tal. Por esta razão, estas lutas tendem a ser travadas como se admitissem, por hipótese, que o poder é algo a ser combatido. No entanto, o que se deve detectar, como alertou Foucault (1990), é a racionalidade política que faz do Estado um fator simultaneamente individualizante e totalitário. O profissionalismo docente seria então concebido como “economia política” de uma vontade de saber: ou seja, em um jogo metafórico, seria forjá-lo tal como Nietzsche fez com a verdade.

Posto sob esta perspectiva, o profissionalismo docente (no limite, o profissionalismo) se constitui a partir da luta, do combate, do resultado do combate e, conseqüentemente, do risco e do acaso, e sem contar com nenhum tipo de conforto metafísico (ou seja, alguma

instância que o avalize). Assim, os relatos dos depoentes deste trabalho de pesquisa constituem subsídios para a construção de um saber sobre profissionalismo, não uma instância que o legitime.

[...] para Nietzsche, o conhecimento não é da mesma natureza que os instintos, não é como que o refinamento dos próprios instintos. O conhecimento tem por fundamento, por base e por ponto de partida os instintos, mas instintos em confronto entre si, de que ele é apenas o resultado, em sua superfície. O conhecimento é como um clarão, como uma luz que se irradia mas que é produzido por mecanismos ou realidades que são de natureza totalmente diversa. O conhecimento é o efeito dos instintos, é como um lance de sorte, ou como o resultado de um longo compromisso. Ele é ainda, diz Nietzsche, como “uma centelha entre duas espadas”, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas (FOUCAULT, 1999, p. 16).

6.4 UMA IDÉIA MIRÍFICA²³²

Conta um velho manuscrito beneditino que o Diabo, em certo dia, teve a idéia de fundar uma igreja. Embora os seus lucros fossem contínuos e grandes, sentia-se humilhado com o papel avulso que exercia desde séculos, sem organização, sem regras, sem cânones, sem ritual, sem nada. Vivia, por assim dizer, dos remanescentes divinos, dos descuidos e obséquios humanos. Nada fixo, nada regular. Por que não teria ele a sua igreja? Uma igreja do Diabo era o meio eficaz de combater as outras religiões, e destruí-las de uma vez.

- Vá, pois, uma igreja conclui ele. [...] O meu credo será o núcleo universal dos espíritos, a minha igreja será uma tenda de Abraão. E depois, enquanto as outras religiões se combatem e se dividem, a minha igreja será única; [...] Há muito meios de afirmar; há só um de negar tudo.

Dizendo isto, o Diabo [...] lembrou-se de ir ter com Deus, para comunicar-lhe a idéia, e desfiá-lo. [...] Quando o Diabo chegou ao céu [...] deixou-se estar à entrada com os olhos no Senhor.

- Que me queres tu? Perguntou este.

- Não venho pelo vosso servo Fausto, respondeu o Diabo rindo, mas por todos os Faustos do século e dos séculos.

- Explica-te.

- Senhor, a explicação é fácil; [...] Não tarda muito que o céu fique semelhante a uma casa vazia, por causa do preço, que é alto. Vou edificar uma hospedaria barata; em duas palavras, vou fundar uma igreja. Estou cansado da minha desorganização, do meu reinado casual e adventício. É tempo de obter a vitória final e completa. E então, vim dizer-vos isto, com lealdade, para que não me acuseis de dissimulação... Boa idéia, não vos parece?

- Vieste dizê-la, não legitimá-la, advertiu o Senhor.

- Tendes razão, acudiu o Diabo; mas o amor-próprio gosta de ouvir o aplauso dos mestres. Verdade é que neste caso seria o aplauso de um mestre vencido, e uma tal exigência... Senhor, desço à terra; vou lançar a minha pedra fundamental.

- Vai

- Quereis que eu venha anunciar-vos o arremate da obra?

²³² Do conto “A Igreja do Diabo” de Machado de Assis.

- Não é preciso; basta que me digas desde já porque motivo, cansado há tanto da tua desorganização, só agora pensaste em fundar uma igreja?

O Diabo sorriu com certo ar de escárnio e triunfo. Tinha alguma idéia cruel no espírito, algum reparo picante no alforje de memória, qualquer coisa que, neste breve instante da eternidade, o fazia crer superior ao próprio Deus. Mas recolheu o riso, e disse:

- Só agora concluí uma observação, começada desde alguns séculos, e é que as virtudes, filhas do céu, são em grande parte comparáveis a rainhas, cujo manto de veludo rematasse em franjas de algodão. Ora, eu proponho-me a puxá-las por essa franja, e trazê-las todas para minha igreja; atrás delas virão as de seda pura....

Joaquim Maria Machado de Assis

(A Igreja do Diabo)

6.4.1 “Ordem e Progresso”

Uma vez na terra, o Diabo não perdeu um minuto. Deu-se pressa em enfiar a cogula beneditina, como hábito de boa fama, e entrou a espalhar uma doutrina nova e extraordinária [...]²³³

É sob esta máxima positivista, “Ordem e Progresso”, que nós brasileiros (muitas vezes aparentemente indiferentes aos símbolos nacionais) vivemos. Gerações têm sentido arrepios de emoção quando um time da Seleção Brasileira de Futebol entra em campo: seja presente aos estádios, seja pelas transmissões televisivas. Muito provavelmente seja tarefa inglória encontrar um atleta que não tenha sentido (a tendo usado) “o peso da camisa da seleção canarinha”. Daí, é viável a desconfiança sobre possuírem, as cores das respectivas bandeiras adotadas pelas seleções de todos os países, algo além do simples propósito de diferenciação. É possível desconfiar de existência de um processo de identidade. A metáfora “peso da camisa”, talvez, carregue mais do que as esperanças de sucessivas gerações de brasileiros que fizeram do futebol uma paixão. Existe uma ordem: explícita no pavilhão nacional, implícita “no peso da camisa da seleção canarinha”.

Em manifestações populares de qualquer natureza, ou eventos de grande apelo popular, a bandeira nacional quase sempre está presente. Ayrton Senna²³⁴ ao ganhar um

Grande Prêmio da Fórmula 1 realizava a “volta da vitória” ostentando uma bandeira brasileira. Este gesto talvez não tivesse ficado na memória de brasileiros se não fosse pelo estilo do locutor da Rede Globo de Televisão, Galvão Bueno. O gesto do piloto, os comentários emocionados e vibrantes do locutor, assim como a vinheta “Brasil!!” criou uma associação inesquecível para uma determinada geração de brasileiros. Os recursos para construir uma história em um veículo audiovisual, especialmente para agregar emoção à matéria, têm constantemente utilizado os símbolos nacionais. O formato espetacular parece garantir audiência, e a exclusividade da Rede Globo na cobertura dos eventos da Fórmula 1 introduz desconfiança quanto à utilização destes símbolos tanto com objetivos políticos quanto econômicos. Os nexos indissolúveis, que entrelaçam história, memória histórica e política nas relações de poder, projetam e ocultam, através da cultura e do imaginário, a dinâmica contraditória de seus engendramentos: os “sinais do político” se encontram nos lugares em que são, com mais constância, ignorados ou denegados, alerta Lefort (apud OLIVEIRA, 2001).

A doutrina era a que podia ser na boca de um espírito de negação. Isso quanto à substância, porque, acerca da forma, era umas vezes subtil, outras cínica e deslavada. Clamava ele que as virtudes aceitas deviam ser substituídas por outras, que eram as naturais e legítimas.²³⁵

Ser possível deduzir qualquer coisa, legitimar qualquer coisa do fenômeno geral da dominação da classe burguesa, paradoxalmente, observa Foucault (2000c), constitui o mecanismo primordial nas relações de poder, mas também o ponto de alavancagem de uma crítica. Diante do risco de se banalizar a realidade (inclusive nós mesmos), Ginzburg (2001) propõe o estranhamento: compreender menos, ser ingênuo, espantar-se, são as reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo. No limite, desconfiarmos da nossa própria capacidade de indignação diante dos processos de naturalização e legitimação, mecanismos da normalização disciplinar.

Segundo os autores Hobsbawm e Cannadine (apud OLIVEIRA, 2001), símbolos, festejos, celebrações e suportes textuais foram tradições inventadas, instrumentos políticos, com o objetivo de dar visibilidade às nações ou, até mesmo, compor novas imagens sobre o

²³³ ASSIS, Joaquim Maria Machado de. A Igreja do Diabo. In: _____. *Contos*. São Paulo: Moderna, 1983, p. 111-120.

²³⁴ Piloto brasileiro da Fórmula 1. Foi considerado um dos grandes pilotos da atualidade. Sua morte aconteceu em Imola, no Grande Prêmio de San Marino, no dia 1 de Maio de 1994.

²³⁵ ASSIS, 1983, p.115

governo e a nação em determinados períodos históricos. Os monumentos, segundo Oliveira (2001), não só materializam a memória como acabam por enclausurar o saber sobre o passado. A configuração de rituais e simbolismos inventadas pelas sociedades européias, particularmente na segunda metade do século XIX, e nos estados Unidos entre os fins do século XIX e início do século XX, teve repercussão limitada no âmbito da vida privada das pessoas, mas exerceu peso decisivo na vida pública dos cidadãos, revestindo de forte carga emotiva os sinais emblemáticos da identidade e soberania nacionais, como bandeiras e hinos. As tradições inventadas recriaram e transformaram as histórias das nações, salienta a autora, instituindo saberes e memória a partir dos quais se selecionam, institucionalizam-se e propagam-se rituais, práticas e representações que conformaram a constituição “subjéitiva” da nacionalidade.

O apelo popular destes instrumentos é especialmente importante diante da advertência, por parte de Foucault (1988) sobre a inexistência de uma instância perene, nuclear, da subjéividade: para ele, a subjéividade é a face individual do processo de normalização. Mas isso não significa que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito individualmente. Portanto, trata-se de destacar os mecanismos da normalização disciplinar, e o meio sociocultural é um dos fatores na configuração da subjéividade do indivíduo. As múltiplas formas de nacionalismo (assim como as comunidades religiosas e seitas) podem fornecer ao sujeito, adverte Ansart (2001), um objetivo para suas necessidades de vínculo, embasamento para sua auto-estima e orgulho pessoal, ao mesmo tempo que equilibra este vínculo pela difamação das nações rivais. O sujeito e o cidadão seriam, portanto, produtos dos poderes-saberes das disciplinas, e as suas influências se expressam fundamentalmente na normalização do sujeito de acordo com o padrões culturais dominantes.

6.4.2 Democracia e ressentimentos: nossa situação política?

Pela sua parte o Diabo prometia substituir a vinha do Senhor, expressão metafórica, pela vinha do Diabo, locução direta e verdadeira, pois não faltaria nunca aos seus com o fruto das mais belas cepas do mundo.²³⁶

Estes aspectos da constituição “subjéitiva” da nacionalidade foram reavivados em 2000, observa Seixas (2001). A grandiosa comemoração do “Descobrimento” se efetivou

²³⁶ Ibid., p.115

precisamente excluindo do lugar de memória oficial a manifestação da memória dos excluídos (trabalhadores sem terra, povos indígenas, negros, estudantes). Esta dicotomia entre memória oficial e memória de grupos destaca o papel “ativo” do ressentimento na estrutura de um certo tipo de comportamento político: ressentimento como sentimentos recalçados, imbricados em si mesmos, que não são momentâneos, temporários e passageiros, mas recorrentes, persistentes, constantemente reativados pela memória, estruturadores de um comportamento e, até certo ponto, do afeto político. No entanto, adverte Ansart (2001), é necessário atentar à diversidade das formas de ressentimento e falar de ressentimentos no plural e não de um ressentimento que tomaria as dimensões de uma essência universal.

Em um Estado democrático, os sentimentos interferem na construção de identidades de grupos ou de um segmento, uma vez que a desigualdade social coexiste com um ideal de igualdade política. As implicações desta constatação estão diretamente relacionadas tanto aos aspectos individuais na vida do professor, quanto ao cotidiano escolar. Zawadzki (2001) acredita que esta análise só poderá ser feita a partir da perspectiva, instalada pela transição, dos dois grandes movimentos filosófico-literário-políticos dos dois últimos séculos - Iluminismo e o Romantismo -, da *moral* como objeto da metafísica devido à *liberdade* (tão cara às sociedades denominadas democráticas). A proposta do autor é analisar, a partir da categoria presumidamente universal de justiça, os sentimentos como ofensas morais, segundo uma perspectiva racional – uma vez ser esta a perspectiva da ideologia democrática. O diálogo democrático - segundo os apologistas da democracia, observa Ansart (2001) – teria como consequência permitir a expressão das hostilidades e, portanto, sua transformação em reivindicações racionalizadas e o seu abrandamento pela tomada de consciência das oposições de interesses.

Em virtude de uma dialética da igualdade, precisamente porque se vêem como emancipadoras, pondera Zawadzki (2001), as sociedades democráticas pretendem manter a idéia paradoxal das desigualdades justas e distribuir os lugares em função dos méritos (e não mais em função do nascimento). Segundo esta ótica, confundindo inveja e ressentimento, seria possível concluir que o ressentimento surge a partir de um desejo de igualdade crescente, que faz nascer a inveja numa situação sócio-histórica nova, caracterizada pelo intercâmbio dos lugares, a comparação e a similitude. Porém, como a inveja não faz referência a nenhuma máxima universal, este tipo de ressentimento nasce de um sentimento de impotência e injustiça numa situação de igualdade aviltada – e, esta condição de impotência dada *a priori* tem sido o limite com o qual a pretensa eficácia democrática tem se deparado.

Quanto à inveja, pregou friamente que era a virtude principal, origem de prosperidades infinitas; virtude preciosa, que chegava a suprir todas as outras, e ao próprio talento.²³⁷

No entanto, este processo pelo qual a identidade do indivíduo fica socialmente definida por seu mérito pessoal, abre caminho para formas insidiosas e sutis de (re)naturalização das desigualdades: o ressentimento como sentimento moral nasce, então, quando uma diferença, e iluminada pela razão, é considerada injusta entre princípios e realidades. Desta forma, o fundamento das desigualdades torna-se eminentemente discutível e questionável, e essa discussão, política por excelência, coloca em seu centro a discussão da legitimidade e da justiça social. Neste caso, o que suscita indignação é a comparação: o sentimento de injustiça, que alimenta o ressentimento ao ser suscetível de explicação e argumentação, exprime um sentimento de superioridade social aviltada.

6.4.3 Nossos pais.

A vida dos indivíduos são impregnadas de escolhas, observa Ginzburg (2000). No entanto, selecionar um momento que possa representar uma escolha crucial não é uma tarefa simples. A vida, observa o autor, assemelha-se a um jogo de xadrez em que as jogadas cruciais ocorreram antes do xeque-mate. No entanto, não é uma postura determinista (na qual todas as condições são dadas *a priori*), e, sim, ênfase na dificuldade de se perceber a quais tipos de constrangimentos e limitações submetemos nossas escolhas. Da mesma forma, não consigo selecionar, ou determinar quais tipos de influência meus pais e familiares exerceram sobre minhas opções no decorrer da vida, embora tenha listado na auto-entrevista uma série de fatores que impulsionam para uma determinada direção (e não outra). São apropriações múltiplas, por vezes contraditórias, outras similares outras, ainda, complementares. Evidentemente há elementos biológicos cruciais: como nascer mulher e a herança genética. No entanto, a questão do gênero penso ter sido diluída (ou potencializada) ao ser associada às

²³⁷ Ibid., p.115

circunstâncias próprias em cada escolha feita. Quanto à herança genética nada posso falar a respeito.

No entanto, um acontecimento relacionado à minha infância – coincidente com a Revolução de 1964 – parece-me interessante para os objetivos deste trabalho porque exemplifica a inexistência de um princípio único de transformação social e de agentes históricos únicos, como observa Santos (2000). Levantar cenários, adverte professor Garnica, não é só traçar as características de uma época, de uma comunidade, de uma geografia, de hábitos comunitários, mas levantar as possibilidades de compreensão das personagens e dos fatos. A História é hermenêutica, não é legislação de “uma” verdade. E a hermenêutica, conclui, adiantou-se: trata-se, mais, de levantar possibilidades, de ver quais meandros possibilitariam (ou não) algumas situações e determinações.

Embora eu esteja na mesma faixa etária dos depoentes deste trabalho de pesquisa, a minha visão de determinadas épocas difere substancialmente do modo como eles as viram: caso específico da coincidência temporal dos acontecimentos relacionados ao Golpe Militar de 1964 e as queimadas acontecidas no Paraná. Em 1963 e 1964 ocorreram geadas no Noroeste do Paraná, seguidas de período de estiagem. Surgiram, assim, condições ideais para que qualquer foco de incêndio tomasse proporções incontroláveis. As geadas de 1963 e 1964, e as queimadas subseqüentes, devassaram grande parte da lavoura cafeeira do Paraná. O impacto da adversidade climática e suas conseqüências, conferiram ao acontecimento local um estatuto de maior importância do que o acontecimento nacional, para grande parte da comunidade (ao menos para o grupo com o qual meus pais conviviam. Como a região é iminentemente agrícola, creio ser possível esta aproximação). O ciclo do feijão soja, posterior a esta época dramática para aquela região seguida do irradicar das lavouras cafeeiras, propiciou uma nova era. A cultura do soja (por ser renovável), o potencial da “terra roxa”²³⁸ limitam crises (face uma eventual frustração de safra), normalmente ao período de um ano.

Para a geração de jovens que se formou a partir da Revolução de 1964 e de seus desdobramentos, como o Ato Institucional nº 5, observa Abreu (1994), o movimento militar significou um corte, um bloqueio no caminho da participação na vida do país. Esse experimento político, observa a autora, manteve os militares no poder durante vinte e um anos e influenciou os projetos de vida e o espaço social de muitos jovens. Porém, durante todo meu período escolar não tive notícia de qualquer incidente político. Provavelmente porque, sendo a região muito jovem, a população (basicamente ainda constituída por migrantes) carregava em

²³⁸ Resultado da transformação do basalto, este tipo de solo denominado terra roxa é característico de grande parte da região norte e noroeste no Estado do Paraná e algumas regiões no Estado de São Paulo.

si a idéia de um novo mundo: uma perspectiva local que se contrapunha aos objetivos ou mesmo à visão mais abrangente das decisões governamentais. Esta desconfiança provém, em parte, de um comentário irônico feito pelo professor de língua portuguesa Ary de Lima a respeito do gesto de pousar a mão sobre o lado esquerdo do peito durante a execução do Hino Nacional. Como ele fora autor do Hino à Maringá, observei ser tal comentário contraditório. Ele respondeu que os sentimentos em relação à cidade eram diferentes. Posteriormente fiquei sabendo que, por ter sido jornalista, teve confrontos com a censura no Governo Vargas, um governo dito nacionalista. Talvez o professor Ary nutrisse uma forma de ressentimento em relação ao que os símbolos nacionais remetiam e, em contrapartida, um forte sentimento de pertença maringaense (em um processo salientado por Ansart (2001) e comentado anteriormente). Aliás, este sentimento de pertença é traço marcante em meus pais. E, ao transmití-lo a mim tornaram mais difícil minha mudança para a cidade de Bauru – fato ocorrido na década de 1990. Passei a conviver com o ressentimento, ao me ver expulsa de uma região por falta de condições profissionais; ressentimentos direcionados à região que, em grande medida, expulsou seus filhos, mas também à região, que ao me acolher, condenou-me à solidão em razão do choque cultural.

6.4.4 Presente como princípio de inteligibilidade.

Confessava que era o Diabo; mas confessava-o para retificar a noção que os homens tinham dele e desmentir as histórias que a seu respeito tinham as velhas beatas.²³⁹

Essas minhas memórias ressaltam que, dependendo do objetivo que se queira enfatizar ou das fontes que se queira privilegiar, como adverte D'Araújo (1994), um determinado acontecimento social pode ser examinado de vários ângulos. Essa ressalva, comungada por vários autores, torna interessante confrontar o conjunto de proposições que retratam a visão desses militares acerca do seu legado político (a partir da análise desta autora) àquelas presentes na sociedade face a reentrada, no cenário político atual, de personagens ligados a esse período crucial da história brasileira recente.

Percebe-se, observa D'Araújo (1994), entre os militares por ela entrevistados, um sentimento de derrota em relação ao tipo de memória que a sociedade constituiu em relação a este regime: para estes entrevistados, os militares têm sido julgados apenas pelos seus erros e

²³⁹ ASSIS, 1983, p.114

fracassos. A maioria dos depoentes, no entanto, atribuem esta situação a um erro estratégico: a abertura política deveria ter sido iniciada no governo do Presidente Garrastazu Médici²⁴⁰, quando havia o “milagre econômico” e o país era considerado internacionalmente como “o país do futuro”. O governo do presidente João Figueiredo²⁴¹, considerado desastroso pelos depoentes, permitira o obscurecimento do saldo positivo das administrações anteriores nas áreas de comunicações, transporte, industrialização e política científica. A memória do país teria, assim, selecionado apenas alguns aspectos relativos à Revolução (principalmente aos relacionados aos direitos humanos) e teria apagado outras facetas.

- Sim, sou o Diabo, repetia ele; não o Diabo das noites sulfúreas, dos contos soníferos, terror das crianças, mas o Diabo verdadeiro e único, o próprio gênio da natureza, a que se deu aquele nome para arredá-lo do coração dos homens. Vede-me gentil e airoso. Sou o vosso verdadeiro pai.²⁴²

Uma análise desta natureza requer algumas considerações iniciais: aparentemente, é um confronto de duas épocas com interesses diametralmente opostos. No entanto, Foucault (2000c) nos ensina a colocar sob o signo da suspeita toda e qualquer afirmação diante da multiplicidade de formas assumidas pelas relações de poder. Como foi comentado anteriormente, o regime democrático constrói e coloca em cena o encontro conflituoso das frustrações e hostilidades ao possibilitar, como neste caso, a história dos governos militares a partir de pontos de vista e de razões dos seus protagonistas (ou diretamente interessadas). A referência aos ressentimentos e insatisfações constitui, assim, um fundo, um capital indefinido de argumentos no interior do campo político, nas lutas que lhe são inerentes. Porém, é necessário salientar o momento histórico, a expectativa histórica de eleição do primeiro presidente proveniente da classe operária, quando foram realizadas as entrevistas com os quatro depoentes. É o “tema de fundo” da entrevista, observa Alberti (1994), aquele que, mesmo quando não referido expressamente, corrobora no “tom” que predomina na entrevista como um todo.

²⁴⁰ General Emílio Garrastazu Médici, terceiro presidente do regime militar. Governou o País no período de 30/10/1969 – 15/03/1974.

²⁴¹ General João Baptista de Oliveira Figueiredo, quinto presidente do regime militar. Governou o País no período de 15/03/1979 – 15/03/1985.

²⁴² ASSIS, 1983, p. 114-115

O ressentimento, detectado por D'Araújo (1994) nas entrevistas por ela analisadas, coloca uma questão classificada por Ansart (2001) como delicada e que pode ser dividida em várias interrogações:

Que memória conserva o indivíduo de seus próprios ressentimentos? Por outro lado, que memória conserva dos ressentimentos daqueles de quem foi vítima? Que memória conserva um grupo de seus próprios ressentimentos e dos ressentimentos dos inimigos dos quais foi vítima? [...] Penso que podemos distinguir quatro atitudes possíveis que atravessam ao mesmo tempo a memória individual e as memórias coletivas, que poderíamos assim formular: a tentação do esquecimento, a tentação da repetição, a tentação da revisão, e, enfim, a tentação da reiteração, da exasperação da memória dos ressentimentos. (ANSART, 2001, p. 30).

Segundo Ansart (2001), por mais diversos e contraditórios que tenham sido os sofrimentos de cada um, o indivíduo não esquece os fatos dos quais foi ator ou vítima, mas esquece-se ou, ao menos, apega-se bem menos às lembranças dos ressentimentos. O indivíduo condena seus antigos adversários quando não se permite entrar na lógica da qual foi vítima. Detectar uma situação assim (como já foi abordado em capítulo anterior deste trabalho) constitui um dos grandes desafios aos pesquisadores em História Oral. O passado, protegido por meio do gesto voluntário da inteligência, não sendo explicitado pelo depoente, imobiliza a ação do pesquisador.

Por outro lado, a intrínseca relação entre a memória voluntária com a posição política do indivíduo, pode acarretar em procedimento diverso. A tentação do esquecimento dos ressentimentos, que é também uma estratégia de apaziguamento, alerta Ansart (2001), suscita a irritação de muitos para os quais os ódios de que foram vítimas estendem suas conseqüências no presente. Parece ter sido o caso do candidato José Genoíno ao governo do Estado de São Paulo nas eleições de 2002 ao ser questionado publicamente na tribuna da Câmara pelo deputado Jair Bolsonaro (PPB-RJ) acerca do meu comportamento na prisão no período da Ditadura Militar. No site oficial²⁴³, José Genoíno relata as circunstâncias nas quais foi torturado. Esta observação não foi feita apenas como ilustração: a eleição de José Genoíno poderia determinar outro encaminhamento, tanto para as questões relacionadas ao ensino fundamental e médio da Rede Pública, quanto para as universidades paulistas - em particular para UNESP. A relação orgânica entre a administração do Prof. Dr. José Carlos Souza Trindade (reitor da UNESP) com o então candidato a reeleição Geraldo Alckmin, fez das eleições paulistas objeto de interesse dos professores e funcionários da Instituição.

Assim como os depoentes, toda minha formação escolar está ligada ao ensino público. Desde o início da minha formação as escolas das primeiras séries (denominados Grupos Escolares) e os Colégios (séries seguintes) ofereciam formação de altíssima qualidade. Meus professores no colégio eram também professores no ensino superior. Embora, como foi comentado, a região de Maringá possa ter sido menos afetada nos aspectos considerados negativos do governo militar, estruturalmente as condições existentes eram equivalentes às existentes na cidade de Bauru (segundo relatos). Porém, apesar de todos os depoentes terem vivenciado a era da Ditadura Militar, apenas o professor Geraldo considerou a possibilidade do denominado “milagre brasileiro” ter sido fator estrutural responsável pela ascensão social e econômica de um número maior de pessoas, em particular da sua própria ascensão. E, no entanto, eu e os quatro depoentes fomos favorecidos, em maior ou menor medida, pela condição estrutural do ensino à época. Esta constatação parece concordar que a tentação do esquecimento dos ressentimentos, como observa Ansart (2001), também suscita múltiplas querelas ou conflitos designados pela expressão “guerra de memória”. Nem todos os professores que viveram a era do governo militar foram atingidos diretamente, mas muitos viram amigos, colegas, familiares serem vitimados pelos mecanismos de repressão desta época. Neste caso, as estratégias de armazenamento e esquecimento do passado fazem parte do confronto entre aqueles que reivindicam méritos, e outros, cujos ressentimentos influenciam na análise do que foi produzido pelo outro grupo.

6.4.5 Sindicalismo e Partidos Políticos

[Disse o Diabo]: Vamos lá: tomai daquele nome, inventado para meu desdouro, fazei dele um troféu e um lábaro, e eu vos darei tudo, tudo, tudo, tudo...²⁴⁴

Ao escrever sobre a era do governo militar, lembrei-me do incidente envolvendo José Genoíno e o deputado Jair Bolsonaro (por ocasião da campanha para o governo do Estado de São Paulo em 2002), sobre a repressão militar. Por esta razão procurei por mais informações no site oficial de José Genoíno. De uma entrevista disponibilizada neste local retirei o seguinte recorte:

²⁴³ < <http://www.genoino.org/> >

A que você atribui a tomada do poder pelos militares em 1964?

Eu acho que foi um processo histórico longo. Tinha uma crise de rumos da sociedade brasileira. Havia uma crise de hegemonia que vinha desde o período inicial da Guerra Fria. E houve uma radicalização depois da renúncia do Jânio e do movimento pelas reformas de base. (GENOÍNO, 2003).

Nos relatos dos militares analisados por D'Araújo (1994), a justificativa dada para o golpe militar de 1964 foi atender fundamentalmente ao que foi denominado “chamamento da sociedade”. Não teria sido, portanto, uma intervenção arbitrária ou desprovida de motivações legítimas, e a permanência no poder deu-se sem nenhuma reação expressiva por parte das elites dominantes. Mais precisamente, denunciam os depoentes militares, a oposição que a ditadura reprimiu foi a mesma que nossas elites, com raras exceções, por muitos anos, queriam ver debeladas.

O confronto destas duas perspectivas não tem por objetivo analisar as condições políticas e sociais que possibilitaram a Ditadura Militar. O objetivo é evidenciar a multiplicidade de interesses aos quais respondem os partidos políticos e a relação delicada que estabelecem com as Associações e Sindicatos das diversas categorias. Especialmente quando um Sindicato tem o porte da APEOESP como já foi comentado no decorrer das entrevistas. Todos os depoentes deste trabalho tiveram (ou têm) ligações político-partidárias (orgânicas ou não) e sindicais e, no entanto, perpassa todas as entrevistas uma certa cautela com o aspecto político-partidário.

Ansart (2001) retoma o *juízo moral* feito por Nietzsche para procurar entender esta outra faceta do ressentimento que se apreende no estudo do papel que desempenham alguns indivíduos no interior dos movimentos sociais e das sensibilidades comuns:

Nietzsche evoca no início de *La généalogie de la morale* a definição do bom e do mau, do bem e do mal, que se opera no ressentimento. Se somos vítimas de indivíduos que nos prejudicam e ferem nossas liberdades, experimentamos e estimamos que estes indivíduos sejam malévolos, enquanto nós seríamos os bons. As forças que me são hostis são nefastas e perversas, enquanto eu próprio sou justo e inocente do mal que me é feito. (Ibid., p.21).

Desta forma, nos regimes democráticos, observa Zawadzki (2001), os sentimentos são analisados como ofensas morais e existe tendência de expressar as hostilidades em função da justiça (ou injustiça). Esses ressentimentos (ou sentimentos compartilhados de hostilidade), são um fator eminente de cumplicidade e solidariedade no interior de um grupo. Como suas

²⁴⁴ ASSIS, 1983, p. 115

expressões ou manifestações podem ser gratificantes, complementa Ansart (2001), em diversos grupos, o sentimento comum possibilita o esquecimento das querelas internas e assegura a união dos membros. No entanto, no cotidiano, existe a idéia de que a deslealdade é uma forma de injustiça. Daí a importância apontada por Ansart (2001), quanto aos tipos da solidariedade viabilizada pelo ressentimento coletivo.

Como pode ser observado pelo confronto entre o sentimento dos generais e a entrevista de José Genoíno, as questões políticas-partidárias não são claras. Abreu (1994) atribui as ações violentas durante o Regime Militar não apenas à falta de liberdade experimentada por muitos jovens, mas principalmente à desesperança com o Partido Comunista Brasileiro (talvez seja este aspecto que José Genoíno considerou como crise de hegemonia). No entanto, observa o autor, foi possível constatar, a partir de entrevistas feitas com pessoas envolvidas em luta armada neste período, que a maioria destas pessoas desconhecia as diversas clivagens de interesse que existiam dentro do partido, assim como as diferentes orientações adotadas em função da conjuntura interna e externa. Talvez tenha sido este o ressentimento experimentado pelos militares. Em ambos os lados, dos militares e dos denominados guerrilheiros, o ressentimento é fruto da concepção de justiça baseada em lealdade devida a determinado grupo (no limite, a Nação).

O regime democrático, constituído sobre a pluralidade dos partidos em situação de concorrência, constrói e coloca em cena o encontro das frustrações e das hostilidades. Ansart (2001, p.27) ironicamente traduz como a referência aos ressentimentos e insatisfações constitui um capital indefinido de argumentos no interior do campo político, nas lutas que lhe são inerentes:

Cada partido é levado pela concorrência política a insurgir-se contra a injustiça fundada ou suposta da situação que limita o poder, ao qual, segundo ele, teria direito em razão da justeza de sua causa. É levado a acusar os partidos adversos de torpezas reais ou imaginárias, a denunciá-los por incapazes, desonestos e, finalmente, perigosos para a coletividade. Assim, o apelo aos ressentimentos e sua gestão constituem um verdadeiro manancial para os líderes políticos desenvolverem ressentimentos para mobilizar leitores a seu favor.

Porém, os sindicatos das diversas categorias têm nos partidos políticos tanto instrumentos importantes na luta por seus objetivos, quanto representantes de políticas a serem combatidas. A história da encampação da Universidade de Bauru pela UNESP e a elaboração e implantação do CEFAM são exemplos típicos. Na interação entre partidos políticos e sindicatos, existem lealdades que podem ou não entrar em conflito, constata

Ghiraldelli (2002c); e, para Nietzsche (apud FOUCAULT, 1999, p. 22-23) são estes os sentimentos situados na raiz do conhecimento:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, aprendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado é a divisão entre trabalho manual e intelectual como gerador de ressentimentos, tanto nos sindicatos quanto na política. A resistência por parte de alguns professores, relacionada à filiação da APEOESP à CUT, parece ter origem neste tipo de questão. Reverso da medalha foi a desqualificação exaustiva, introduzida nas eleições presidenciais passadas, da formação acadêmica como fator importante na política. Porém, esse ressentimento tanto introduz a dúvida em relação à validade da Educação sem estar em consonância com outros aspectos da vida do sujeito²⁴⁵ como parece mostrar que, nas relações estabelecidas, o aspecto negativo encontra-se na forma como o peso é atribuído a cada um dos lados de uma dada relação.

A crise que os sindicatos das diversas categorias profissionais têm enfrentado na atualidade, como aponta Antunes (2001) e como também é possível apreender através dos depoimentos deste trabalho de pesquisa, deve ser compreendida por constituir um importante aspecto no profissionalismo docente. Mas ultrapassa o fôlego deste trabalho.

6.4.6 Generalização nas histórias de vida

Apesar do pensamento contemporâneo anunciar a “morte do sujeito”, persiste no nosso século a procura por um núcleo firme para a subjetividade, tal como identidade. Parece ser uma reação à globalização e a uma certa uniformização cultural, o crescimento da força

²⁴⁵ Jack Goody, em Pallares-Burke (2000, p. 48-50) faz uma interessante preleção a esse respeito tomando como base os sistemas educacionais africanos e europeus. Chama atenção para as conseqüências dramáticas relativas à discrepância, no caso africano, entre as realizações educacionais (um sucesso, mas a um custo altíssimo) e as econômicas uma vez que o sistema produtivo continuou basicamente o mesmo. “[...] seguramente a educação universal, por si só, não muda o mundo, e, certamente não mudou Gana” frisa o autor.

de todas as identidades, de sexo, de grupo, de religião, de nações, observa Joutard (2000). Em decorrência deste fortalecimento, constata DaMatta (2000), em todos os países consolidados em torno do ideal burguês do individualismo e do mercado, articulados por uma cultura aceita por todos e gerenciada pelo Estado, o que se observa é a dificuldade de orquestrar o étnico e o nacional. Por esta razão, a multiplicidade étnica que constitui a sociedade brasileira deve ser vista como fator positivo. O Brasil, prossegue o autor, tem uma vasta experiência no que diz respeito à orquestração das diferenças sociais. No passado pode até ter articulado essa experiência de forma injusta, mas nem por isso foi uma demarcação segregacionista ou exclusivista no limite. Existem preconceitos, é inegável, conclui, mas não ódio racial.

O que estes autores apontam como possibilidade de leitura positiva da sociedade brasileira, para quem se utiliza da História Oral como recurso, constitui o maior desafio. A imensa variedade de experiências provenientes da imigração, da miscigenação entre estrangeiros, índios e negros, dos diferentes credos, das vidas das crianças abandonadas, em um país de dimensões continentais, torna as histórias de vida (mesmo daquelas pessoas que residem na mesma cidade) o que Leydesdorff (2000) denominou de “caleidoscópio e representações culturais”. O desafio é, portanto não se perder de vista as responsabilidades e os compromissos específicos para com o meio social, face a realidades muito díspares. As análises e interpretações dos relatos recolhidos não podem relegar ao segundo plano, alerta Schwarzslein (2000), o fato de serem estas vozes construídas, mediadas por suas próprias crenças e valores, sob pena de lidarem com realidades inexistentes. Somente desta forma, mediante este compromisso, a história oral e as histórias de vida tiram sua força do fato de acomodarem a singularidade da experiência individual e oferecem uma alternativa às ciências comportamentais que são impotentes, em seus esforços de generalização, para lidar com a imensa variedade de experiências.

As tensões entre generalização e histórias de vida individuais não são resolvidas apenas com variedade de experiências, ou mesmo com conexões epistemológicas, adverte Leydesdorff (2000). Os relatos orais não podem ser considerados apenas como um direito de falar dado a outrem, mas direito de ser ouvido da maneira como pensam e experimentam suas vidas. E, sob esta perspectiva, os apontamentos de Joutard (2000) e DaMatta (2000) quanto à experiência histórica brasileira, não podem ser considerados sem serem avaliadas as ressalvas feitas por Amado (2000b) quanto à carga de ressentimentos desenvolvidas no interior da sociedade brasileira. No limite, são faces da mesma moeda .

Foram séculos de colonialismo seguido de subdesenvolvimento, de expropriação de nossas riquezas, de genocídio de nossos índios, de escravização dos africanos trazidos para nosso continente. Foram séculos de condenação de nossa população à miséria, à desigualdade social, à falta de terras onde trabalhar. Foram séculos de ignorância, de interdição tanto dos saberes eruditos europeus quanto, ao mesmo tempo, aos saberes de nossos índios e de nossos negros. Foram séculos de imposição do cristianismo e de proibição de outras crenças. [...] temos sido não apenas, e por tantas vezes, exilados políticos, expulsos de nossos países pelos regimes ditatoriais [...] a mestiçagem é o resultado de um processo histórico impositivo e desigual, o fruto, muitas vezes, não do amor, da vontade e do entendimento, mas da violência contra as mulheres, contra os negros e contra os pobres. [...] Até hoje os países latino-americanos mantêm seus negros e mestiços em uma situação inferior: são eles os mais pobres, os que menos acesso têm à educação e à saúde, os que menores oportunidades conhecem de ascensão social e, sobretudo, os que mais sofrem as conseqüências dos profundos preconceitos sociais, econômicos e étnicos (Ibid, p.106-109)

Penso ser uma das contribuições dadas por nossos depoentes uma marca distintiva, sob vários aspectos, nessa nossa sociedade miscigenada: a busca incessante por cada vez mais qualidade no fazer profissional.

6.4.7 Paisagem intelectual

Professor Vicente sempre incentivou seus orientandos a assistirem exames de qualificação ou defesas de dissertações e teses. No Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências de Bauru, inicialmente, o exame de qualificação era aberto a todos. Posteriormente, tal como no Programa em Educação Matemática em Rio Claro, foi restrito ao candidato a mestre (ou doutor), e à banca examinadora (composta do orientador e dos examinadores). Apenas a apresentação final do trabalho de pesquisa (denominada defesa) passou a ser aberta ao público.

Durante este tempo de mestrado procurei assistir exames de qualificação ou defesa que, de alguma forma, despertassem meu interesse. Esta é uma prática que aproxima e insere um aluno de um programa de pós-graduação em outros ambientes de pesquisa. Eu, por exemplo, sinto-me inteiramente familiarizada com o ambiente do programa de pós-graduação de Rio Claro. Assistir a este tipo de atividade no campus da UNESP de Marília²⁴⁶, por exemplo, além das benéficas proporcionadas pelo trânsito em outros ambientes de pesquisa,

me possibilitou conhecer pessoalmente, entre outras pessoas, professor Paulo Ghiraldelli Jr. Professor Paulo tem sido interlocutor importante neste tempo de mestrado, não só porque quando iniciei meu entendimento de filosofia estava inteiramente no reino do senso comum, mas por também ter me auxiliado com atitudes práticas, como enviar cópias de materiais que por outra via eu não teria acesso.

O transitar por programas de pós-graduação – para não escapar à realidade – não é possibilidade aberta a todos. A desigualdade entre o número de interessados e os atendidos em um programa de pós-graduação como o da Faculdade de Ciências de Bauru, por exemplo, não deixa dúvidas quanto ao caráter estritamente relacional das correlações de poder. Porém, essa condição particular de pesquisa, poderia ser encarada como coordenada primeira para a proliferação de outros pólos cujas inquietações geradoras fossem similares. Essa perspectiva remete a uma analogia entre Centros de Excelência e aqueles autores denominados por Foucault (2000d) como, “instauradores de discursividade”. Centros de Excelência e seus membros talvez careçam de percepção quanto à possibilidade indefinida de discursos que o relacionamento com sua produção, tomado como primeira coordenada, poderia propiciar. Os “instauradores”, observa Foucault (2000d, p.60), abrem “[...] o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que fundaram”.

Além de ambientes de pós-graduação, nós orientados pelo professor Vicente, somos convidados a participar das atividades de pesquisa na graduação (Licenciatura em Matemática, UNESP/Bauru) e, desta forma, não só entrelaçar os trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado como também provocar movimento entre as esferas da graduação e da pós-graduação. Porém, não é um tipo de relação que o meio escolar tende a sacralizar, ou seja, não se pretende que pessoas mais graduadas na escala acadêmica ensinem aos menos graduados. Nós, alunos da pós-graduação, ao interagirmos com os alunos e professores da graduação também alimentamos nossas próprias pesquisas. É tempo de perder-se a ingenuidade: a prática instituída pelo professor Vicente é bem ao gosto do modelo proposto por Foucault (1999). Estes intercâmbios são coerentes com a teoria do conhecimento que vê nas lutas, no confronto de mecanismos ou realidades de natureza totalmente diversa a possibilidade de se produzir conhecimento. Os alunos da graduação, alunos de diferentes programas de pós-graduação, professores de diferentes locais e mesmo de diferentes áreas (todos parte integrante da “pirâmide de olhares” que observa, controla e cataloga) não são

²⁴⁶ No campus de Marília não são desenvolvidas pesquisas em Educação Matemática, mas em áreas afins como Educação e Filosofia. Aliás, existe algo nas ciências humanas que não tenha algum tipo de afinidade com Educação Matemática? Parafraçando Marx: nada humano poderia surpreender aos educadores matemáticos

meros interlocutores: ao serem incorporados à paisagem intelectual transferem e obtêm informações.

Até mesmo por coerência é tempo de rever procedimentos em salas de aula. Os alunos atrapalham o ensino e as pesquisas de alguns professores, ironiza Baldino (1997). Levar esta ironia a sério e buscar revertê-la, parece-me, é considerar a paisagem intelectual como indiferenciada de paisagem profissional (e vice-versa).

6.5 UMA CONCLUSÃO PARCIAL?

A demonstração, porém, mais rigorosa e profunda, foi a da venalidade. Um casuísta do tempo chegou a confessar que era um monumento de lógica. A venalidade, disse o Diabo, era o exercício de um direito superior a todos os direitos. Se tudo podes vender, tua casa, o teu boi, o teu sapato, o teu chapéu, cousas que são tuas por uma razão jurídica e legal, mas que, em todo caso, estão fora de ti, como é que não podes vender a tua opinião, o teu voto, a tua palavra, a tua fé, cousas que são mais do que tuas, porque são a própria consciência, isto é, tu mesmo? Negá-lo é cair no absurdo e no contraditório. Pois não há mulheres que vendem os cabelos? Não pode um homem vender uma parte do seu sangue para transfundi-lo a outro homem anêmico? E o sangue e os cabelos, partes físicas, terão um privilégio que se nega ao caráter, à porção moral do homem? Demonstrando assim o princípio, o Diabo não demorou em expor as vantagens de ordem temporal ou pecuniária; depois, mostrou ainda que, à vista do preconceito social, conviria dissimular o exercício de um direito tão legítimo, o que era exercer ao mesmo tempo a venalidade e a hipocrisia, isto é, merecer duplicadamente.²⁴⁷

Talvez o leitor ainda esteja perguntando por quais motivos eu utilizei como fio condutor este texto de Machado de Assis. O primeiro motivo foi a contextualização (ou melhor, descontextualização): o texto remete ao âmbito de uma sociedade (no limite, a nossa sociedade ocidental) na qual se pode deduzir qualquer coisa do fenômeno geral da dominação, como alerta Foucault (2000c). Além disso, a personagem principal possui uma habilidade interessante: seu pensamento é sistematizado, didático. Resumindo: a inserção é uma ironia à minha intenção inicial de falar de profissionalismo docente a partir do professor de Matemática. Retomarei a esta questão posteriormente: antes, um breve retorno ao que foi dito durante o exame de qualificação.

6.5.1 Exame de qualificação: trabalho de grupo

Apesar do cerceamento introduzido pelos Programas de Pós-Graduação aos exames de qualificação é dado à banca examinadora a possibilidade de reverter este discurso. No interior do nosso grupo de pesquisa em História Oral tem-se buscado desatar esta amarra, instituída por uma prática denunciada por Baldino (1997) quanto aos saberes serem tornados públicos apenas em sua melhor forma. A privacidade protege o indivíduo, porque errar em público pressupõe o questionamento de competência, instiga o autor. Monstros, na forma de discursos e práticas humanistas, utilizam a vestimenta “proteção ao trabalho a ser produzido pela banca examinadora, orientador e candidato à titulação”. Estes mesmos discursos alimentam e reproduzem a preocupação dos professores, muitas vezes distorcidas, com a auto-imagem.

A análise a seguir tem como objetivo menos responder aos questionamentos feitos pela banca examinadora durante o exame de qualificação do meu trabalho de Mestrado (tentei diluir estas respostas no corpo do trabalho) e, mais, destacar a possibilidade do trabalho de grupo a partir de um mecanismo institucional.

A vida assemelha-se, realmente, a um jogo de xadrez, como constatou Ginzburg (2000): as jogadas cruciais ocorreram antes do xeque-mate. Para este trabalho de pesquisa o xeque-mate foi dado durante o exame de qualificação. Na sua fala o professor Carlos Roberto Vianna declarou-se decepcionado porque foram raras as alusões feitas à Educação Matemática. Ao “declarar-se decepcionado” professor Carlos evidentemente me incomodou. Mais do que isso, me constrangeu momentaneamente ao complementar: “[...] eu não fiz isso, mas seria o caso de, por exemplo, estar contando [...] qual a primeira vez em que se fala aqui em Matemática e Ensino de Matemática ao longo do trabalho, e quantas vezes é falado. Eu sei que a perspectiva é essa o tempo todo, mas é pouco mencionado. Os ganchos com a questão da Educação Matemática não são suficientes”²⁴⁸.

²⁴⁷ ASSIS, 1983, p.116

²⁴⁸ Solicitei ao professor Carlos autorização para citar este recorte. Em mensagem eletrônica de 9 de junho para marisarb@terra.com.br foi dada a seguinte resposta: “[...] você pode citar minhas falas de acordo com sua vontade, mas vejo esse trecho que você recortou como uma crítica ao seu trabalho, e não é isso... é que eu acho que no todo do que você fez acabou ficando um tanto de lado a Educação Matemática (mas veja... a minha tese, e a minha dissertação também são assim!!!!) ... e daí é só algo para ser assinalado para o leitor, algo que diga que ele deve buscar links...”. A resposta à minha solicitação é algo que enriquece um trabalho de pesquisa que, como este, utiliza recursos da História Oral. Na ocasião do exame de qualificação eu estava evidentemente muito tensa, e a fala do professor Carlos soou como crítica ao trabalho. Porém, ao ouvir a gravação dois meses depois

No entanto, as jogadas cruciais estão muito distantes, remetem à minha adolescência. Duas situações marcaram profundamente minha forma de relacionar com a vida. Não sei estabelecer ordem cronológica, mas não é importante.

Quando eu estava cursando a primeira série do Científico (atual ensino médio), eu estava sempre em companhia de um rapaz chamado Athos, aluno da segunda série. Ele era um dos irmãos da professora de Inglês do colégio, mas nos conhecemos no curso de língua inglesa no Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá. Em certa ocasião, este rapaz mostrou-me um recorte do tablóide *O Pasquim*²⁴⁹ com uma historieta em quadrinhos. Recentemente descobri ser uma criação baseada no *juízo moral do lobo* de Nietzsche. Outro fato marcante na minha vida foi assistir ao filme ... *E o vento levou*²⁵⁰ e, posteriormente, ler o romance originário de Margaret Mitchel. Com a personagem Scarlett O'Hara e a historieta do *O Pasquim* aprendi a desconfiar do que, vim a saber depois – aliás, muito recentemente -, Nietzsche considera ser o juízo moral dos “fortes” feito pelos “fracos”. A síntese do que estes dois fatos implicaram na minha vida, é a cena final do filme (ou do romance): Scarlett, ao ser abandonada por Rett Butler, refugia-se no amor por Tara para enfrentar uma realidade adversa. Forma de distanciamento a que recorri frequentemente no decorrer da minha vida, como mecanismo de defesa em relação às pessoas ou situações que provocassem algum constrangimento.

Retomando a fala do professor Carlos por ocasião do exame de qualificação: a segunda observação foi uma crítica ao estudo bibliográfico inicial ter sido realizado, realmente, no início de minhas atividades e, portanto, antes do processo de entrevistas, o que poderia dar a este trabalho de pesquisa uma conotação positivista. É necessário tentar responder primeiro a esta questão e, então retomar à primeira questão.

persistiu a sensação de crítica. O comentário do professor Carlos, mediante o pedido de autorização, mostra que a leitura feita a partir da sua fala foi muito mais radical do que deveria ter sido. No entanto, o que foi desenvolvido, como resposta ao entendimento inicial à fala do professor Carlos, continua pertinente na medida em que, para outros leitores, não esteja claro que a perspectiva assumida de profissionalismo é toma-lo como “economia de verdade”. Em uma perspectiva assim -a especificidade de verdade nas sociedades contemporâneas -, o saber específico ou local (e, seu combate local ou específico) adquire uma significação geral.

²⁴⁹ *O Pasquim* foi um semanário criado para suceder *A Carapuça*, iniciativa de Sérgio Porto e Alberto Eça, natimorto em 1968 com o falecimento do Stanislav Ponte Preta. Foi o publicitário Murilo Reis quem decidiu que aquele espaço de resistência bem-humorada ao país do AI-5 (promulgado seis meses antes) deveria ser rapidamente ocupado. GRAÇA (1999). Stanislav Ponte Preta (cognome de Sérgio Porto) foi figura muito presente na minha infância porque meus pais e meus tios adoravam suas crônicas.

²⁵⁰ Filme exibido no Brasil com o título “...E o vento levou”; dirigido por Victor Fleming, roteiro de Sidney Howard baseado no romance de Margaret Mitchel, “Gone with the wind”. O filme (e o romance) enfoca as paixões da sulista Scarlett O'Hara (Vivien Leigh) pelo aventureiro Rhett Butler (Clark Gable) e pelo pacato Ashley Wilkes (Leslie Howard) e seu amor por Tara, a propriedade de sua família, tendo como pano de fundo a Guerra de Secessão norte-americana.

Após o exame de qualificação procurei, então, no capítulo sobre a metodologia desenvolver (ou explicitar) meu entendimento de que, uma vez demarcado o modelo de teoria do conhecimento, a inter-relação entre teoria do objeto de pesquisa e teoria metodológica é possível (e até mesmo desejável). No entanto, não é esta a melhor resposta ao questionamento do professor Carlos. A melhor resposta está no que é permitido em um trabalho de pesquisa no mestrado uma vez que foi esta a situação real desta pesquisa. Eu procurei deixar claro na minha auto-entrevista (e também em todo *corpus* deste trabalho) que contexto foi definido segundo minhas expectativas, o meu campo de visão. Portanto, o modelo da teoria do conhecimento já havia sido adotado de uma estranha forma: “como um lance de sorte” (recorte do tablóide) ou “como resultado de um longo compromisso” (distanciamento) (FOUCAULT, 1999, p.16-17). Portanto, os capítulos relativos à teoria do objeto de pesquisa retratam, no meu entender, não uma possível conciliação entre minhas crenças anteriores e as teoria disponíveis, mas tentativa de superação destas. Eu procurei distanciar-me do objeto de pesquisa ao buscar os limites da teoria e não ao negar conhecê-la. Durante todo o período do mestrado procurei, inclusive, confrontar teorias com perspectivas opostas: as leituras feitas, em conjunto com o professor Geraldo Bergamo atestam isso. As teorias fundantes nos nossos estudos têm perspectivas opostas.

Atrás do conhecimento há uma vontade, sem dúvida obscura, não de trazer o objeto para si, de se assemelhar a ele, mas ao contrário, uma vontade obscura de se afastar dele e de destruí-lo, maldade radical do conhecimento. [...] Não há, portanto, no conhecimento uma adequação ao objeto, uma relação de assimilação, mas, ao contrário, uma relação de distância e dominação; (FOUCAULT, 1999, p.21-22)

Retomo a primeira questão apontada pelo professor Carlos. Diante do constrangimento provocado pela constatação de que um trabalho de pesquisa, cuja intenção declarada era o profissionalismo docente com foco nos professores de Matemática não convencia nem mesmo em uma análise quantitativa dos termos, eu procurei refúgio na teoria do conhecimento adotada. A teoria do conhecimento foi, para mim, o que Tara significou para Scarlett. Procurar responder a esta questão será a tarefa seguinte. Porém, é necessário frisar: foram as observações do professor Carlos, e, a posterior intervenção do professor Carrera a este respeito que possibilitaram um certo encaminhamento final a este trabalho de pesquisa. Como já foi comentado, os recursos metodológicos empregados nas entrevistas também foram definidos a partir do trabalho de um grupo. Portanto, este trabalho evolui segundo a perspectiva de um grupo: uma das importantes metas para um profissional.

6.5.2 Por que Matemática?

No decorrer deste trabalho de pesquisa foram analisadas as condições segundo as quais acontece o exercício da docência, a construção da identidade docente, significados e possibilidades do desenvolvimento da profissionalização, as condições de trabalho, de *status* e liderança. Ou seja, é pressuposto o trabalho, a ocupação.

Eu enveredei para o ensino da Matemática por puro acaso. No segundo semestre da minha primeira graduação eu tive convites para monitoria em três departamentos: de Matemática, Física e Química. Eu escolhi ser monitora de Cálculo porque mantinha bom relacionamento com alguns professores do departamento de Matemática. Não fosse por este detalhe, poderia ter escolhido qualquer um dos outros dois departamentos (e, posteriormente, quando iniciaram as disciplinas do curso, também no departamento de Engenharia Civil): a opção era pelo trabalho e não pelo Cálculo, pela Matemática. Nos semestres subseqüentes sempre tive mais de uma possibilidade de escolha. As aulas no Supletivo e no Colégio me foram oferecidas porque eu estava ligada ao departamento de Matemática pela monitoria. Lugar certo, hora certa. Ou seja, como Foucault (1999) observou, a ligação do indivíduo ao trabalho é uma operação de poder.

O que determinou este encaminhamento de vida não foram professores da área de pesquisa em Matemática²⁵¹ e, sim, meu interesse pelas questões ligadas ao ensino-aprendizagem. Não era, no entanto, desencanto com a Matemática, e, sim, encanto pelas questões pedagógicas. Meu encanto sempre foi o ser humano, principalmente estudantes com os quais os outros professores se ocupavam menos. Portanto, ser Matemática, Física ou Química era indiferente porque eu tinha afinidade com as três disciplinas. Aliás, dei aulas de desenho também e foi possível fazer um trabalho muito interessante enquanto responsável por duas disciplinas afins. Mas esta é outra questão. A opção por fazer a segunda graduação, além do meu interesse pelo curso, foi decorrente de problemas legais com a Secretária de Ensino. Após dez anos atuando no mesmo colégio eu só poderia continuar se cursasse uma Licenciatura. Como foi comentado anteriormente, o que torna possível o trabalho tal como ele se organiza na economia capitalista são as disciplinas e normas. É a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituí-los secundariamente enquanto grupo. Neste caso, a universidade (e suas

²⁵¹ Embora tenha participado do Projeto de Iniciação Científica “Equações Diferenciais Parciais e Análise de Fourier” no período que cursei a Licenciatura em Matemática.

Licenciaturas) têm por finalidade não excluir, mas ao contrário, fixar os indivíduos a um aparelho de transmissão do saber, um aparelho de normalização. A universidade aparece desta forma, para Foucault (2000c), como instituição de seqüestro, que tem por finalidade a inclusão e a normalização.

Retomo a observação de Ginzburg (2000) - das jogadas cruciais ocorreram antes do xeque-mate - para tentar esclarecer porque não me ative especificamente, durante o trabalho de pesquisa, ao professor de Matemática ou Educador Matemático (embora os depoentes estejam ligados ao ensino da Matemática).

O direcionamento para uma determinada área do conhecimento inicia-se antes da opção por ela. Portanto, é necessário interrogar sobre a ambição de poder que cada opção traz consigo. O indivíduo, anteriormente à titulação, já se encontra sujeito numa relação de poder. Neste caso, o importante não é tanto o resultado de uma ação, mas seu desenvolvimento. O profissionalismo docente – como constituição de política de verdade – funciona na sociedade dotado de saber assim como também o produz. Desta forma, o problema político essencial deste profissional não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política de verdade. Os problemas políticos do profissional docente não podem ser entendidos em termos de “ciências-ideologia”, mas em termos de “verdade-poder”. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ironiza Foucault (1996), mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. É desta forma que o saber específico ou local interfere no nível mais geral e a profissionalização docente pode ser colocada.

[Profissional docente] ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades. Em outras palavras, [ele] tem uma tripla especificidade: a especificidade da sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual “orgânico” do proletariado), a especificidade de suas condições de vida e trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio da pesquisa, [...] as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta [...]); finalmente a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas. É então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, têm implicações que não são somente profissionais ou setoriais. Ele funciona ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e funcionamento de nossa sociedade. [...] entendendo-se, mais uma vez, [...] por verdade [...] o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder’; entendendo-se também que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (Ibid, p.13)

Portanto, o tema profissionalismo docente é um reducionismo. Talvez a graduação mais correta, a partir do tema “profissionalismo”, seria uma especificidade do tipo “profissionalismo de intelectuais” e, a partir desta, a especificidade “profissionalismo docente”. Mas estaria correndo o risco de inserir-me em discussão, presente no meio escolar, quanto à propriedade ou não da APEOESP ser filiada à CUT: ou seja, da divisão entre trabalho manual e intelectual (o que seria um outro tema a ser pesquisado a partir de uma economia de verdade). Prefiro, então, considerar este trabalho de pesquisa como sendo uma pesquisa sobre profissionalismo docente a partir dos relatos orais de professores. Serem relatos de professores de Matemática é fator circunstancial uma vez que eu e o orientador somos professores de Matemática. Os responsáveis pela formação dos professores de Matemática são profissionais tanto da Matemática quanto da Educação Matemática; portanto, até mesmo a Educação Matemática e seu regime próprio de verdade estaria contemplada neste enfoque mais abrangente. .

6.5.3 Venalidade

As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, de conhecimento, etc.), mas lhes são imanentes; são efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas. E, segundo Foucault (2000c), são elas que determinam as condições de trabalho no modo capitalista de produção. De fato, as condições políticas e econômicas de existência, inúmeras vezes determinam escolhas indesejadas ou até mesmo constrangedoras – aspecto negativo do poder. A título de exemplo, o acesso às Universidades Públicas atualmente com a titulação de Mestre é praticamente impossível. Restam outras alternativas que muitas vezes nos fazem sentir como quem aderiu à lógica do Diabo.

No entanto, as relações de força, as condições econômicas, as relações sociais possuem caráter estritamente relacional, observa Foucault (1988). Elas não podem existir senão em função de pontos de resistência presentes em toda a rede de poder residindo aí a possibilidade de luta. Portanto, sucumbir ao poder hegemônico é ignorar esta possibilidade, é “exercer ao mesmo tempo a venalidade e a hipocrisia”.

6.6 FRANJAS E FRANJAS

Resolvi intercalar este conto a este último capítulo não só como auxílio na composição do meu texto, mas entre os vários motivos, porque seu autor parece ter sido um construtor da sua própria vida. Joaquim Maria Machado de Assis, nasceu no Rio de Janeiro, a 21 de junho de 1839 e faleceu na mesma cidade, em 29 de setembro de 1908. De origem humilde, mestiço (seu pai era mulato, brasileiro e sua mãe branca, portuguesa), era gago e epilético. Foi o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras, em 1897. Além de ser um dos maiores nomes da literatura em Língua Portuguesa, foi também um grande autodidata. (GRANDE, 1999, p.3711).

Embora eu tenha retirado este conto de uma edição mais atual, outro motivo para esta escolha foi ter na minha estante uma coleção da obra completa de Machado de Assis (editada por W. M. Jackson Inc. em 1940) que pertenceu à minha avó. É muito difícil avaliar (se não impossível) os efeitos de uma herança deste tipo no próprio jogo de verdade.

Por último considero este conto delicioso e, até por isso, dou ao leitor a opção de terminar a leitura.

E descia, e subia, examinava tudo, retificava tudo. Está claro que combateu o perdão das injúrias e outras máximas de brandura e cordialidade. Não proibiu formalmente a calúnia gratuita, mas induziu a exercê-la mediante retribuição, ou pecuniária, ou de outra espécie; nos casos, porém, em que ela fosse uma expansão imperiosa da força imaginativa, e nada mais, proibia receber nenhum salário, pois equivalia a fazer pagar a transpiração. Todas as formas de respeito foram condenadas por ele, como elementos possíveis de um certo decoro social e pessoal; salva, todavia, a única exceção do interesse. Mas essa mesma exceção foi logo eliminada, pela consideração de que o interesse, convertendo o respeito em simples adulação, era este o sentimento aplicado e não aquele.

Para rematar a obra, entendeu o Diabo que lhe cumpria cortar por toda a solidariedade humana. Com efeito, o amor do próximo era um obstáculo grave à nova instituição. Ele mostrou que essa regra era uma simples invenção de parasitas e negociantes insolváveis; não se devia dar ao próximo senão indiferença; em alguns casos, ódio ou desprezo. Chegou mesmo à demonstração de que a noção de próximo era errada, e citava esta frase de um padre de Nápoles, aquele fino e letrado Galiani, que escrevia a uma das marquesas do antigo regímen: “Leve a breca o próximo! Não há próximo!” A única hipótese em que ele permitia amar ao próximo era quando se tratasse de amar as damas alheias, porque essa espécie de amor tinha a particularidade de não ser outra cousa mais do que o amor do indivíduo a si mesmo. E como alguns discípulos achassem que uma tal explicação, por metafísica, escapava à compreensão das turbas, o Diabo recorreu a um apólogo: - Cem pessoas tomam açaes de um banco, para as operações comuns; mas cada acionista não cuida realmente senão nos seus dividendos: é o que acontece aos adúlteros. Este apólogo foi incluído no livro da sabedoria.

A PREVISÃO do Diabo verificou-se. Todas as virtudes cuja capa de veludo acabava em

franja de algodão, uma vez puxadas pela franja, deitavam a capa às urtigas e vinham alistar-se na igreja nova. Atrás foram chegando as outras, e o tempo abençoou a instituição. A igreja fundara-se; a doutrina propagava-se; não havia uma região do globo que não a conhecesse, uma língua que não a traduzisse, uma raça que não a amasse. O Diabo alçou brados de triunfo.

Um dia, porém, longos anos depois notou o Diabo que muitos dos seus fiéis, às escondidas, praticavam as antigas virtudes. Não as praticavam todas, nem integralmente, mas algumas, por partes, e, como digo, às ocultas. Certos glutões recolhiam-se a comer frugalmente três ou quatro vezes por ano, justamente em dias de preceito católico; muitos avaros davam esmolas, à noite, ou nas ruas mal povoadas; vários dilapidadores do erário restituíam-lhe pequenas quantias; os fraudulentos falavam, uma ou outra vez, com o coração nas mãos, mas com o mesmo rosto dissimulado, para fazer crer que estavam embaçando os outros.

A descoberta assombrou o Diabo. Meteu-se a conhecer mais diretamente o mal, e viu que lavrava muito. Alguns casos eram até incompreensíveis, como o de um droguista do Levante, que envenenara longamente uma geração inteira, e, com o produto das drogas, socorria os filhos das vítimas. No Cairo achou um perfeito ladrão de camelos, que tapava a cara para ir às mesquitas. O Diabo deu com ele à entrada de uma, lançou-lhe em rosto o procedimento; ele negou, dizendo que ia ali roubar o camelo de um *drogman*; roubou-o, com efeito, à vista do Diabo e foi dá-lo de presente a um muezim, que rezou por ele a Alá. O manuscrito beneditino cita muitas outras descobertas extraordinárias, entre elas esta, que desorientou completamente o Diabo. Um dos seus melhores apóstolos era um calabrês, varão de cinquenta anos, insigne falsificador de documentos, que possuía uma bela casa na campanha romana, telas, estátuas, biblioteca, etc. Era a fraude em pessoa; chegava a meter-se na cama para não confessar que estava são. Pois esse homem, não só não furtava ao jogo, como ainda dava gratificações aos criados. Tendo angariado a amizade de um cônego, ia todas as semanas confessar-se com ele, numa capela solitária; e, conquanto não lhe desvendasse nenhuma das suas ações secretas, benzia-se duas vezes, ao ajoelhar-se, e ao levantar-se. O Diabo mal pôde crer tamanha aleivosia. Mas não havia duvidar; o caso era verdadeiro.

Não se deteve um instante. O pasmo não lhe deu tempo de refletir, comparar e concluir do espetáculo presente alguma cousa análoga ao passado. Voou de novo ao céu, trêmulo de raiva, ansioso de conhecer a causa secreta de tão singular fenômeno. Deus ouviu-o com infinita complacência; não o interrompeu, não o repreendeu, não triunfou, sequer, daquela agonia satânica.

Pôs os olhos nele, e disse:

- Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? É a eterna contradição humana.

Joaquim Maria Machado de Assis

(A Igreja do Diabo)

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzira Alves de. Os anos de chumbo: memória da guerrilha. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1994, p. 14-32.

A CUT. *Central Única dos trabalhadores*. Disponível em: < www.cut.org.br>. Acesso em 24 abr. 2003.

ALBERTI, Verena. “Idéias” e “fatos” na entrevista de Afonso Arinos de Mello Franco. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1994, p.33-65.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2000a, p. viii – xxv.

AMADO, Janaína. Nós e o espelho. In: FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000b, p.105-112.

ANDES- SN. Estrutura ANDES-SN (Preâmbulo) [anexo à mensagem enviada pela Secretaria do ANDES-SN]. Mensagem recebida por <marisarb@terra.com.br> em 30 abr. 2003.

ANSART, Pierre. História e Memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

APEOESP - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. *Histórico da APEOESP*. Disponível em: < <http://www.apeoesp.org.br/historico.htm>>. Acesso em 22 mar. 2003.

APPLE, Michael W.. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano XX, n. 68, p.143–162, dez. 1999.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. A Igreja do Diabo. In: _____. *Contos*. São Paulo: Moderna, 1983, p. 111-120.

BARBOSA, Daniel de Freitas. *O Ensino de Matemática no 1º e 2º Graus: o quadro institucional e a relação professor-aluno em sala de aula*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BERGAMO, Geraldo. Parâmetros curriculares nacionais a serviço do neoliberalismo e possibilidades de ruptura na escola. *Ciência Geográfica*. Bauru, VI, vol. II-16, p.75-78, Maio/Ago. 2000.

BERGAMO, Geraldo. *Ideologia e Contra-ideologia na formação do professor de Matemática*. Rio Claro, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista.

BERNSTEIN, Serge; MILZA, Pierre. Conclusão. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999, p.127-130.

BETO, Padre. Preso na Gaiola. *Jornal da Cidade*. Bauru, 12 de jan. 2003. JC Cultura, p.3.

BICUDO, Maria Aparecida V.; GARNICA, Antonio Vicente M.. *Filosofia da Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BOGDAN, R.. & BIKLEN, S.. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. (Ciência da Educação, 12).

BORGES, Vary Pacheco. Desafios da Memória e da biografia: Gabrielle Brune-Sieller, uma vida (1874-1940). In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 287-312.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.19-32.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em: 23 jul. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com redação dada pela Lei 9.131/95. Diário Oficial da União, Brasília, 30 set. 1999, seção 1, p. 50. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em: 23 jul. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fev. de 2002. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002, seção 1, p. 9. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em: 23 jul. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Republicada por ter saído com incorreção no original no Diário Oficial da União, 4 de mar. 2002, seção 1, p. 8. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > Acesso em: 23 jul. 2002.

CABRAL, Tânia. Lógica da intervenção didática. In: CURY, Helena N. (Org.) *Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 89-128.

CAFARDO, Renata. Violência nas escolas caiu 57,2 %, segundo pesquisa. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 de jul. de 2002a. Cidades, p. C4.

CAFARDO, Renata. Aulas nas escolas estaduais terão novo enfoque. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 6 maio de 2002b.

CARBONARI, Francisco José. Os avanços na educação básica em São Paulo. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 jul. 2002. Espaço Aberto, p. A2.

CARREIRA, Denise. *Johann Heinrich Pestalozzi*. Disponível em: http://www.andi.org.br/midia_edu/perfis/pestalozzi.htm. Acesso em: 27 fev. 2003.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 211 –214.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe. Questões para a história do presente. In: _____. (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999, p.7-37.

CONED - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, abr. 2002, São Paulo. Caderno de subsídios ao IV CONED, São Paulo, abr. 2002. p. 40 – 49.

CONSULTE – CADERNO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Bauru: Comissão Permanente de Extensão Universitária da Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2001.

CORREA, Lídia. A fórmula do governo estadual para arrebentar a Educação pública. *Hora do Povo*. Disponível em: < <http://www.horadopovo.com.br/2001a/marco/20-03-01/pag5e.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2003.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Iluska. *Cobertura do aprofundamento da P-36: uma novela exibida via jornal nacional*. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Campo Grande. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np02/NP2COUTINHO.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

DAMATTA, Roberto. Brasil dois mil: um exercício de profecia. In: FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p. 23-28.

D'ARAUJO, Maria Celina. Ouvindo os militares: imagens de um poder que se foi. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1994, p. 147-172.

DIÁRIO DE BAURU. Ano 41, n. 12.430 (Edição 14 páginas), Bauru, p. 1 e 14, 7 jun. 1986. Exemplar consultado no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica de Bauru e região "prof. Gabriel Ruiz Pelegrina" (Tombo 242).

DIAS, Mauro. *Os 30 anos do AI-5*. Disponível em: <<http://www.estado.estadao.com.br/edicao/especial/AI5/ai510.html>>. Acesso: 3 abr. 2003.

ELEIÇÕES 1996. Resultados. Disponível em: <<http://www.guiadoeleitor.com.br/resultados/1996/estados/sp/62197.htm>> . Acesso em: 5 abr. 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: um inventário das diferenças. In: _____. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1994, p.1-13.

FOCOLARES. *Movimento dos Focolares*. Disponível em: < <http://www.focolares.org.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000a.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000c.

_____. *O que é um autor?* [Portugal] Vega: Passagens, 2000d.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2000e.

_____. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

_____. Verdade e Subjectividade (Howison Lectures). *Comunicação e Linguagens*, (19): 203-224, Lisboa, dez. 1993.

_____. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Novagràfick, 1990.

_____. *História da Sexualidade I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, Centro do Livro Brasileiro, 1972.

- FRAGA, Josefina de Campos (org.). *Academia Bauruense de Letras*. Bauru: EDUSC, 2000.
- FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru: EDUSC, 1999, p.103-117.
- FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política*. São Paulo: Edusp, 1998.
- FRIEDMANN, George; NAVILLE, Pierre. *Tratado de Sociologia do Trabalho*. São Paulo: Cultrix – Edusp, 1973. 2v.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da Escola Improdutiva*. 5. ed, São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed, São Paulo: Cortez, 2000.
- FUNEPE – Fundação Educacional de Penápolis. *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*. Disponível em: < <http://www.funep.edu.br/> > . Acesso em 30 abr. 2003.
- GALHOZ, Maria Aliete (Org.). *Fernando Pessoa: obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1986.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: do Inventário à regulação. *Zetetiké*. Campinas: CEMPEM/FE/UNICAMP, 2002/3. (no prelo).
- _____. É necessário ser preciso? É preciso ser exato?: um estudo sobre argumentação matemática ou uma investigação sobre a possibilidade de investigação. In: CURY, Helena N. (Org.) *Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001 a, p. 49- 87.
- _____. Pesquisa Qualitativa e Educação (matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. *Mimesis*, Bauru: USC, v.22, n.1, p. 35-48, 2001 b.
- _____. *Peircean Pragmatism*. Faculdade de Ciências: UNESP/ Bauru, 2000. mimeo.
- _____. Sobre concepções, prática científica e prática pedagógica: uma resenha crítica. *Mimesis*, Bauru, v.15, n.1, p.37-60, 1994.
- _____. Considerações sobre Hermenêutica e Educação: alguns pressupostos teóricos sobre a possibilidade de um trabalho hermenêutico em sala de aula. *Mimesis*, Bauru, 14(1): 07-24, 1993.
- GENOÍNO, José. Site oficial. Disponível em: < <http://www.genoino.org/> >. Acesso em 7 jun. 2003.
- GHIRALDELLI Júnior, Paulo. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Manole, 2003.
- _____. *História da Filosofia para não-filósofos* (aula 1). Disponível em: <http://www.ghiraldelli.pro.br/aula_1.htm >. Acesso em: 14 maio 2002a.

_____. Re: Artigo [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por marisarb@terra.com.br em 12 de Julho de 2002b.

_____. Marx para Marisa [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por marisarb@terra.com.br em 14 de Julho de 2002c.

_____. *Ética e Neopragmatismo: uma brevíssima introdução.*. Disponível em: <http://www.ghiraldelli.pro.br/etica_e_neopragmatismo.htm>. Acesso em: 09 ago. 2002d.

_____. *Projeto “Pedagogia Cidadã”: um erro de leitura ou um “erro” de leitura da LDBN?*. Disponível em: <<http://www.ghiraldelli.pro.br/pedagogia%2520cidadã{1}.rtf>>. Acesso em: 09 ago. 2002e.

_____. *Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e Marxismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Posso conversar sobre “História das Idéias” e “História da Educação” a partir do Neopragmatismo de Richard Rorty? In: MONARCHA, Carlos (Org.). *A História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí: Unijuí, 1999, p. 66-93.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de Madeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Carlo Ginzburg. In: PALLARES – BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 269-306.

GRAÇA, Eduardo. ‘Pasquim’, a página incendiária do humor. *Jornal do Brasil*, 30 maio 1999. Profissão Repórter. Disponível em: <<http://www.geocities.com/TheTropics/8662/pasquimjb.htm>>. Acesso em 8 jun. 2003.

GRANDE dicionário Larousse Cultural da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

GRANDE enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

GUIDALLI, Sandro. *A Época e o Dops*. Disponível em: <<http://www.midiaseम्मascara.org/materia.asp?cod=3>>. Acesso em: 3 abr. 2003.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1990.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

IASI, Mauro. Sobre o conceito e o “não conceito” de classes em Marx. *Debate Sindical*. São Paulo: Centro de estudos Sindicais. Ano 15, n. 39, set/out/nov., p. 51- 55, 2001.

INFORMAÇÃO – Informativo da Universidade de Bauru. *Posse da reitoria da UB consolida processo democrático*. Bauru, ano IV, nº 12, p.1, fev. 1987.

INFORMATIVO – Boletim da Prefeitura Municipal de Bauru. “*Dia de Luta pelo Ensino Público e Gratuito*”. Bauru, p.1, 24 abr. 1986.

INSTITUTO TEOTÔNIO VILELA. *Biografias*. Disponível em: <http://www.psd.org.br/Partido/itv/biografias/franco_monto.htm#inicio>. Acesso em: 20 mar. 2003.

ITE – Instituição Toledo de Ensino. *História*. Disponível em : <http://www.toledo.br/historia/index_historia.php>. Acesso em: 16 mar. 2003.

JC ONLINE. ‘Convergência Socialista’ originou o PSTU. *Jornal do Commercio*. Recife, 10 dez. 2000, Política. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/JC/2000/1012/po1012_2.htm>. Acesso em 30 abr. 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

JORNAL DA CIDADE. Ano XIX, n. 5763, Bauru, p.5, 7 jun. 1986. Exemplar consultado no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica de Bauru e região “prof. Gabriel Ruiz Pelegrina” (Tombo 880).

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p.31-45.

KRASILCHIK, Miriam. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano XX, n. 68, p. 163 – 183, dez. 1999.

LEAL, Luciana Nunes. IBGE mostra que idosos têm papel decisivo na renda familiar brasileira. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 26 jul. 2002. Geral, p. A10.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEYDESDORFF, Selma. Desafios do transculturalismo. In: FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p.73-81.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

LOPES, Maria Laura Mouzinho Leite Lopes. Entrevista. Em pauta: *Educação Matemática em Revista* da SBEM, n. 8, ano 7, p. 5-9, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MÁRKUS, György. *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, p 48-58, 1994.

MDB - Movimento Democrático Brasileiro. Disponível em: <http://www.fugpmdb.org.br/mdb.htm> . Acesso em: 20 mar. 2003.

MIRANDA, José A. Bragança de, CASCAIS, Antônio Fernando. A lição de Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* [Portugal], Veja: Passagens, 2000, p. 5–28.

MOISÉS, David. Ensino de ciência precisa passar por reformulação. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 ago. 2002. Geral, p. A15.

MOTTA, Marly Silva. Em nome da independência, da neutralidade e da competência: os depoimentos de Octávio Gouvêa de Bulhões e de Denio Nogueira. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1994, p. 66-97.

MOURA, Manuel Orosvaldo de Moura. Metodologia de pesquisa em educação matemática: tendência ou opção?. In: *Anais do VI EBRAPEM*: realizado de 8 a 9 de novembro de 2002, Campinas, SP/ Encontro brasileiro de estudantes de pós-graduação em Educação Matemática – Campinas: Graf. FE, 2002.

MORAIS, Fernando. Carta aos Professores. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Ciências e Programas de saúde: 1º Grau*. 5 ed. São Paulo: SE/CENP, 1992, p.6.

MR8. *Movimento Revolucionário 8 de outubro*. Disponível em: <<http://www.revolucionarios.hpg.ig.com.br/mr8.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2003.

MUZART, Zahidé. (Org. verbete). *Vida de Anália Franco*. Disponível em: http://www.amulhernaliteratura.ufsc.br/catalogo/analia_vida.html. Acesso em 27 fev. 2003.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995b.

NDPHBR – Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica de Bauru e Região. *Relação de pessoas que exerceram o cargo de Governador do Estado de São Paulo*. Bauru, 1996.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p.197-222.

PALLARES–BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história*: nove entrevistas. São Paulo: UNESP, 2000.

PASSERINI, Luisa. A “lacuna do presente”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p.211-214.

PCB–Partido Comunista Brasileiro. *História do PCB*. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/historia.html>>. Acesso em 3 abr. 2003.

PENNA, Dom Aloysio José Leal. Membros da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <<http://www.donativos.org.br/catalogo/prelado.asp?mat=45>>. Acesso em 29 abr. 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reprodução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A . I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre: ArtMed, p. 13-26, 1998.

PESSANHA, José Américo Motta. O sono e a vigília. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.33-55.

PFL – Partido da Frente Liberal. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.pfl.org.br>>. Acesso em 7 maio 2003.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Tradução. Maria Alice.Magalhães D'Amorim; Paulo SérgioLima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11- 21.

PIRES, Francisco Murari. Tucídides: a retórica do método, a figura de autoridade e os desvios da memória. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

PLATÃO: *Vida e Obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

PNE – Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9 nov. 1997, Belo Horizonte. Plenária. Caderno do IV CONED, São Paulo, abr. 2002. p. 117 – 153.

POLI-USP. *Organização*. Disponível em : <http://www.poli.usp.br/Organizacao/Apresentacao.asp>. Acesso em 30 abr. 2003.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.35-49.

PORTELLI, Alessandro. *The death of Luigi Trastulli and other stories: form and meaning in oral history*. Albany (USA): State University of New York Press, 1991.

PPB–Partido Progressista Brasileiro. *História do PPB*. Disponível em: <<http://www.ppb.org.br>>. Acesso em 7 maio 2003.

PRINS, Guyn. História Oral. In: BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 163-198.

PSDB-Site Oficial. *Fundação e Organização Provisória*. Disponível em: <http://www.psdb.org.br/opartido/historia/fundacaoorganizacao.asp>. Acesso em: 20 mar. 2003.

PSTU. *Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado*. Disponível em: <http://www.pstu.org.br>. Acesso em 30 abr. 2003.

PUC- SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *CÁTEDRA Paulo Freire*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/paulofreire/biografia1.htm>. Acesso em 27 fev. 2003.

REY-DEBOVE, Josette. A procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, Nina. (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p. 75-90.

RIBEIRO, Renato Janine. In: GINZBURG, Carlo. *O queijo os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Schwarcz, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. *Ciência Geográfica*. Bauru, VII, vol. II- 19, p.4-9, Maio/Ago. 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Ciências e Programas de saúde: 1º Grau*. 5 ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SCHWARZSTEIN, Dora. Desafios da História Oral Latino-Americana. In: FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p.99-103.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 37-58.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 103- 121.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. ; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. Petrópolis: 1995, p. 10-29.

SOUZA, Antonio Carlos Carrera de. O sujeito da paisagem: escritos de Educação Matemática e Educação ambiental. In: *Anais do VI EBRAPEM*: realizado de 8 a 9 de novembro de 2002, Campinas, SP/ Encontro brasileiro de estudantes de pós-graduação em Educação Matemática – Campinas: Graf. FE, 2002.

SOUZA, Antonio Carlos Carrera de; SOUZA, Gilda Lúcia Delgado de. Cotidiano e Memória. *Teoria e Prática da Educação*, 4 (8), p. 63-72, mar.2001.

SUBVERSIVOS. *Edison Bastos Gasparini*. Disponível em: <<http://www.subversivos.com.br/pag/sub/php/gasparin.php>>. Acesso em: 21 mar. 2003.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história Oral. In: FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p.47-65.

TRONCA, Ítalo. Foucault, a doença e a linguagem delirante da memória. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 129-148.

UB – Boletim Universitário. *Universidade de Bauru*. N° 08, p.1, 1987.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. *Histórico e Fundador*. Disponível em: <http://www.ufsm.br/>. Acesso em 30 abr. 2003.

UNESP – Universidade Estadual Paulista. *Colégio Técnico Industrial “Prof. Isaac Portal Roldán”*. Bauru. Disponível em: <http://www.cti.feb.unesp.br>. Acesso em: 16 mar. 2003.

UNESP-RC – Universidade Estadual Paulista (Rio Claro). *Corpo docente*. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/pgem/docentes.htm>>. Acesso em: 01 de maio 2003.

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. *História e Missão*. Disponível em: <http://www.unimep.br/>. Acesso em: 30 abr. 2003.

USC – Universidade Sagrado Coração. *Colégio São Francisco de Assis*. Disponível em: <<http://www.usc.br/ascj/P07c.htm>> . Acesso em 6 maio 2003.

VALE, José Misael Ferreira do. *A Faculdade de Ciências da UNESP - Bauru: esboço de retrato institucional*. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/fc/pos/fc.htm>. Acesso em: 21 mar. 2003.

VIANNA, Carlos Roberto. *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VIANNA, Claudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano XXII, n. 77, p. 100- 123, dez. 2001

ZARAGOZA, José Manuel Esteves. *O mal- estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

ZAWADZKI, Paul. O ressentimento e a igualdade: contribuição para uma antropologia filosófica da Democracia. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (res)sentimento*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 371-401.