

TECENDO PRÁTICAS COTIDIANAS NAS ESFERAS DO AUTORITARISMO

Inês Barbosa de Oliveira
Doutora em Educação
Professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ
Professora do Colégio Pedro II

RESUMO

A multiplicidade de práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços/tempos cotidianos nos quais se inserem professores e alunos se por um lado impossibilita o aprisionamento dessas práticas em modelos associados às épocas nas quais elas se desenvolveram e desenvolvem, por outro lado não as desvincula da história política e social mais ampla na qual se inserem.

Considerando a década de 1970 no Brasil e mais precisamente o autoritarismo que presidiu as reformas na legislação educacional brasileira de 1968 e 1971 e o reinício dos debates políticos e educativos no final da década, esse trabalho se baseia na história de vida de uma professora cuja formação e início de carreira docente se deram na década de 1970, sobretudo naquilo que essa história traz a respeito das práticas pedagógicas por ela vivenciadas, tanto como aluna quanto como professora e busca situar a experiência singular narrada pela entrevistada nos contextos históricos em que foi gestada.

O objetivo é o de situar as experiências escolares e não escolares vividas por Elisa, considerando o papel relevante que cada uma desempenhou na construção e no desenvolvimento de sua prática pedagógica, seja no sentido da incorporação de valores e saberes aprendidos, seja na criação cotidiana de alternativas às práticas e discursos dominantes que ela critica e quer ver modificados.

Por intermédio do estudo da entrevista, podemos perceber o quanto influenciaram em sua formação e atuação pedagógica as “esferas de formação” da prática pedagógica cotidiana, da prática política coletiva, da ação política do Estado e das pesquisas em educação, constituindo uma rede de conhecimentos dinâmica na qual se articulam permanentemente todas essas esferas de formação. Para além do pensamento oficial da época, se evidencia neste trabalho o quanto a formação de Elisa esteve vinculada a saberes produzidos no cotidiano. Podemos assim superar a idéia de que só o saber acadêmico é formador e portador de uma compreensão aceitável de mundo, o que pressupõe a percepção das diversas influências intervenientes na formação dos sujeitos, suas relações e articulações na formação da “rede de subjetividades” que cada um de nós é, num processo de entrelaçamento permanente que forma a unidade da complexidade, “que não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que a teceram.”

Nesse sentido, podemos avaliar os limites que o autoritarismo e o psicologismo presentes nas propostas governamentais para a escolarização na década de 1970 enfrentaram na sua incorporação ao cotidiano escolar da época, na medida em que “usos” não autorizados e “táticas” de enfrentamento dos problemas a elas inerentes ou delas decorrentes estiveram presentes nas escolas.

Palavras-chaves: práticas cotidianas, memória, autoritarismo.

A multiplicidade de práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços/tempos cotidianos nos quais estão inseridos professores e alunos se por um lado impossibilita o encarceramento das mesmas em modelos associados às épocas em que se desenvolvem/desenvolveram, por outro lado não as desvincula da história social e política mais ampla na qual se inserem. No Brasil da década de 1970 muitos foram os acontecimentos políticos marcantes e, como não poderia deixar de ser, a educação, tanto pela via das políticas oficiais quanto pela limitação imposta às ações concretas de caráter político e pedagógico, também ficou marcada pela situação conjuntural do período em questão. Do ponto de vista das políticas oficiais, os acordos MEC-

USAID e as leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 deles decorrentes foram marcados pelo ideário da tecnocracia, do desenvolvimentismo e da segurança nacional.

O autoritarismo da ditadura não permitia maiores debates em torno dos problemas nacionais, aí incluídos aqueles relativos à educação, e o que se viu foi a aprovação ligeira de novas leis do ensino que incorporavam elementos dos três aspectos básicos do ideário da ditadura militar. A tecnocracia aparece corporificada no cientificismo e na crença numa racionalidade triunfante e no modelo da "Teoria do capital humano" – fundamento economicista da proposta de organização do ensino. O desenvolvimentismo também se associa aos princípios da "Teoria do k humano" além de estar ligado aos projetos de alfabetização de massa (Mobral) e à introdução da profissionalização obrigatória no 2º grau (atual ensino médio). A questão da segurança nacional se evidencia na legislação pela introdução das disciplinas de moral e cívica (no 1º grau, atualmente ensino fundamental), OSPB (no 2º grau, atualmente ensino médio) e EPB (no nível superior), embora sua grande participação no período se tenha feito mais presente nas ações concretas ou, melhor dizendo, no cerceamento de ações não consoantes com a ideologia oficial.

Foi neste contexto que uma geração inteira de estudantes foi formada e a discussão que proponho aqui é a respeito dos desdobramentos reais dessas e de outras características deste período na vida da população, partindo do depoimento¹ de uma professora no qual ela fala de sua escola, de sua formação nos mais diversos espaços da vida cotidiana da época e dos percalços de sua vida de estudante e professora. O objetivo é o de situar experiências escolares e não escolares vividas pela entrevistada, considerando o papel relevante que cada uma desempenhou na tessitura e no desenvolvimento de sua prática pedagógica, seja no sentido da incorporação de valores e saberes “aprendidos”, seja na criação cotidiana de alternativas às práticas e discursos dominantes que ela critica e quer ver modificados.

Partindo portanto dessa experiência singular e associando-a aos contextos históricos nos quais foi gestada, espero evidenciar os vínculos entre as diversas instâncias da vida cotidiana, bem como a complexidade e diversidade dos espaços de formação das “redes de subjetividades que cada um de nós é” (Santos, 1995) e que são tecidas neste processo. Por intermédio do estudo da entrevista, podemos perceber o quanto influenciaram sua formação e atuação pedagógica as “esferas de formação” (Alves, 1998) da prática pedagógica cotidiana, da prática política coletiva e da ação política do Estado, constituindo uma rede de conhecimentos dinâmica, na qual essas (e outras) esferas se articulam permanentemente.

Além do pensamento oficial da época, evidencia-se no estudo o quanto a formação da entrevistada esteve vinculada a saberes produzidos no cotidiano (Certeau, 1994). Podemos assim superar a idéia de que só o saber acadêmico é formador e portador de uma compreensão aceitável de mundo, o que pressupõe a percepção das diversas influências intervenientes na formação dos sujeitos, suas relações e articulações, num processo de entrelaçamento permanente que forma a “unidade da complexidade, que não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que a teceram.” (Morin, 1996, p.188).

Neste sentido, podemos também avaliar os limites que o autoritarismo presente nas propostas governamentais para a escolarização na década de 1970 enfrentaram na sua

¹A entrevista em questão foi realizada no contexto da pesquisa “Construção de conhecimento sobre currículo por equipes pedagógicas de Secretarias Municipais de Educação”, realizada entre março de 1997 e fevereiro de 1999, com financiamento do CNPq.

incorporação ao cotidiano escolar da época e algumas influências disso no cotidiano atual, na medida em que “usos” não autorizados e “táticas”² de enfrentamento dos problemas a eles inerentes ou dele decorrentes estiveram e estão presentes nas escolas.

Na estruturação do texto organizarei as falas da professora Elisa de acordo com o período histórico e com a etapa de sua vida correspondente a cada um deles de modo a situar para o leitor o contexto da experiência narrada em cada período. Antes de abordar essas etapas, contudo, acredito ser importante assinalar que do ponto de vista metodológico este trabalho se constitui como fruto de uma pesquisa qualitativa na qual o resgate da história de vida dos sujeitos nela envolvidos, por meio de entrevistas abertas, é o dispositivo mais relevante. Isto significa que não se pretende entender as articulações e observações aqui relatadas como expressão de um processo único e universal que teria sido vivido por todos aqueles que viveram neste período. Ao contrário, o que nos interessa é evidenciar o modo singular pelo qual cada sujeito incorpora a si e dialoga com as experiências que tem oportunidade de vivenciar, formando-se como sujeito social, membro de uma sociedade, mas também como sujeito individual, singular.

O “PRIMÁRIO” NO PERÍODO PÓS-GOLPE

Quando Elisa começou a estudar, o golpe militar era recente e nesses primeiros anos ainda se vivia no Brasil um período no qual a escola pública era a referência das classes médias. Foi nesta que Elisa começou sua escolarização e vivenciou experiências importantes para a construção de sua identidade e que influenciaram suas escolhas profissionais, tanto no que se refere à profissão quanto com relação às próprias convicções pedagógicas que até hoje abraça.

Ela nos fala, não sem um certo desgosto, da questão da escola pública, de seu início nela e da sua dificuldade em entender o porquê do processo de desmantelamento que esta escola vem sofrendo “daquele tempo para cá”.

Eu comecei como a grande maioria da população brasileira há alguns anos. Hoje, as condições da escolar particular são até maiores, antigamente não. E antigamente, eu não sei porque as coisas se reverteram tanto assim, era mais difícil você entrar numa escola pública, principalmente de 5ª a 8ª série. Tinha que fazer concurso, a coisa batalhada mesmo. Hoje não.

Elisa percebe os efeitos das políticas educacionais oficiais levadas a termo pelos vários governos do período, de desinvestimento na escola pública e de deslocamento das classes médias para a rede privada de ensino, embora não as identifique em sua fala. É um saber tecido ao longo da vida cotidiana que por não se formular verbalmente de modo estruturado é muitas vezes negligenciado. O conhecimento formal valorizado socialmente é aquele que se nomeia, que se expressa de modo “lógico” e organizado, fundamentado em dados e análises que o legitimam.

De outro modo, os conhecimentos cotidianos não são formalmente aprendidos nem explicitados mas também constituem as redes de saberes que nos formam e orientam nossas ações. Nesta fala de Elisa podemos perceber o quanto ela sabe das políticas educacionais levadas a termo desde aquele período. Sabe porque sentiu, porque presenciou, embora não formule uma

²Os termos são aqui utilizados no sentido que lhes atribui Michel de Certeau em *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

argumentação que “comprove” a veracidade do que afirma, o que é uma das características desse tipo de conhecimento, que não sistematiza nem se explica, embora interfira no agir.

Esta política, que ela identifica por meio da expressão do seu não entendimento quanto aos motivos de sua implementação, está vinculada à necessidade de universalização do ensino fundamental, ponto nodal da idéia de “Brasil Grande” e um dos elementos constitutivos da teoria do capital humano,³ que acompanhou os governos militares e que levou populações historicamente excluídas ao ingresso na escola mas que requeria também para a manutenção da hierarquia entre as classes sociais, que os “antigos” privilegiados com a escolarização mantivessem seus privilégios pelo acesso a uma escola de “melhor qualidade”, corporificada nas “boas” escolas privadas.⁴ A “qualidade” da escola freqüentada por Elisa se evidencia no seu depoimento.

Quando eu estava na 2ª série, eu tive uma professora excelente. Ela fez uma experiência muito importante que hoje eu passo para algumas pessoas. Ela reservava um espaço no fundo da sala para atividades lúdicas: coleções ilustradas [de livros], jogos, dominó. A turma se sentava em grupos e o grupo mais fraco tinha a oportunidade da professora fazer um acompanhamento mais direto. [Esta] foi uma experiência que me marcou na escola pública. Tanto que eu tenho ainda clara a imagem dela, da sala, dos livros. Eu não tinha muito acesso a livros, principalmente aqueles bem encadernados, e ela levava para a escola livros bonitos. Aquela foi uma experiência bastante positiva.

Nesta passagem, muitos aspectos merecem destaque. Em primeiro lugar, a influência desta experiência na formação profissional de Elisa. Ela deixa claro que acredita nesta forma de atuação docente, tanto que a “repassa” a outras colegas, evidenciando deste modo o papel relevante que desempenha em sua vida e em sua formação profissional este aprendizado cotidiano, não formal, que embora tendo sido vivido na escola nada tem a ver com os conteúdos de ensino. A esfera de formação da vida cotidiana mostra sua força enquanto elemento da rede de saberes que cada um de nós tece no processo de formação das redes de subjetividades que somos.

Em segundo lugar ela evidencia a importância do acesso que teve à literatura e, como veremos adiante, pode ter sido um fator importante no desenvolvimento de sua vida como professora de língua portuguesa, e quem sabe até em sua escolha. Acredito contudo que o principal aspecto a destacar é o uso do que chamamos de “trabalho diversificado” e o aproveitamento do espaço/tempo da sala de aula para uma formação mais integral do aluno, antes do período que consagrou estas metodologias de trabalho. Foi a professora que em sua busca por um trabalho de qualidade procurou e criou as condições para que o mesmo se desenvolvesse. Com seu próprio material e dedicação ela propiciou aos seus alunos a vivência de uma inovação pedagógica, transformando sua sala de aula, indo além do que se previa nas normas e propostas curriculares formais. Mesmo em um período político marcado por formas autoritárias e cerceadoras de exercício do poder, inclusive nas escolas, os espaços cotidianos nunca deixam de ser espaços para o desenhar de trajetórias e ações não previstas e não controláveis pelo – aparentemente – onipresente poder instituído. (Certeau, op. cit. p. 199-211).

³Para maiores detalhes a esse respeito ver FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1984.

⁴A esse respeito ver SILVA, Tomaz Tadeu da. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S/A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

Por outro lado, a professora de Elisa evidencia em sua prática um saber sobre o currículo tecido ao longo de sua vida pessoal e profissional, provavelmente não formalizável em discursos e análises sobre a questão. Tecida a partir de elementos de sua prática pedagógica cotidiana, em interação e diálogo com as de outras professoras, de suas observações dos alunos e talvez ainda por meio de eventuais contatos – mesmo indiretos – com a produção acadêmica da área, essa rede que articula saberes formais e não formais à potencialidade criativa e ao compromisso ético e profissional da professora de Elisa com a qualidade de seu trabalho permite a ela produzir e implementar uma alternativa curricular válida e positiva, além de portadora de ensinamentos à futura professora que, se ainda não o sabia, já aqui se formava.

Se sabemos que não é sempre que este fenômeno se produz e que portanto não podemos fazer da experiência de Elisa algo exemplar e generalizável nos nossos estudos a respeito das práticas curriculares desenvolvidas em nossas escolas, sabemos também quantas dessas experiências foram e continuam sendo desenvolvidas em nossas escolas, com maior ou menor sucesso. Entretanto, nossas políticas curriculares e de formação, tanto na época em questão quanto nos dias de hoje, têm sido marcadas por uma produção de “verdades” acadêmicas formais fundamentadas em conhecimentos “científicos” sobre currículo, processos de aprendizagem, metodologias de ensino, etc., desconsiderando tanto os conhecimentos produzidos na vida cotidiana quanto o papel formador que desempenham, sendo portanto definidores de nossas práticas. A tecnocracia e o cientificismo que legitimaram essas políticas naquele período, e as legitimam ainda hoje, se deparam nessa e em outras experiências com a impossibilidade do poder instituído de tudo controlar. A vida cotidiana é resultado de múltiplas e complexas articulações entre os mais diversos saberes que nos formam e orientam nossas práticas sociais reais.

Se a influência dessa experiência vivida ainda na infância sobre a formação profissional de Elisa é inegável, na continuidade de seu depoimento a esfera de formação da vida cotidiana se manifesta ainda com mais intensidade no seu relato das brincadeiras de professora no quintal de casa. Ao ser questionada a respeito desta possível influência Elisa nos diz:

O aluno, de maneira geral, tem uma fixação pela professora; é o primeiro modelo, o primeiro adulto com quem ele tem contato fora de casa e as pessoas se espelham. Eu queria ser professora, sim. Desde a roupa que elas usavam, a maneira como elas eram, como elas conversavam, como elas tratavam as crianças, isso realmente me influenciou, sim. Desde pequenininha sempre quis ser professora. Brincava em casa com quadro-negro, o cachorro era o meu aluno. Eu morava em uma casa que tinha um quintal muito grande. Então tinha os coleguinhas e a gente brincava de sala de aula. E acabei seguindo, fiz magistério.

As coisas boas dessa infância ingênua e importante para a formação de Elisa não foram as únicas em sua trajetória. Nos períodos subseqüentes, diversas outras experiências vão se articular a estas, ampliando e enredando os saberes e vivências de Elisa no processo de formação de sua identidade pessoal e profissional.

OS ANOS DE CHUMBO E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os primeiros anos da década de 1970, segundo período da ditadura militar, são conhecidos como “os anos de chumbo”. O processo de endurecimento do sistema iniciado no final da década de 1960 culmina com um período de extrema violência governamental que dura

até 1974. Neste período, Elisa está freqüentando, conforme seu desejo já explicitado, a escola normal. No seu depoimento sobre o período observamos a total ausência de comentários sobre esta violência mas percebemos a intervenção de uma outra importante esfera da formação, a das políticas educacionais oficiais. Percebemos também alguns resultados do discurso oficial sobre o que é escola de “qualidade”, pela incorporação ao discurso de Elisa de uma de suas máximas. Vejamos as palavras de nossa entrevistada.

Eu fiz escola normal [para] ser professora. [Tentei ir para o] Instituto de Educação do Rio mas eu não consegui, não passei. Eu fui então fazer um concurso para um colégio particular em Nova Iguaçu, colégio até de elite, colégio religioso, Instituto de Educação Santo Antônio. Eles ofereciam um ensino de qualidade e o clima era muito bom, por isso eu optei por lá.

Elisa mostra aqui ter incorporado ao seu discurso a idéia de que as escolas religiosas são “boas escolas”, discurso que tem origem na própria história da educação do Brasil, marcada pelos jesuítas. Ela reconhece, neste período, o que talvez seja um dos principais embates de nossa história da educação, sempre marcada pela Igreja e o seu poder de se legitimar no seio de sistema educacional. Apesar disso, o local que era preferido para cursar a escola normal era o tradicionalíssimo Instituto de Educação, instituição responsável pela formação de um imenso contingente de “professoras primárias” ao longo de nossa história.

Mas não era só isso que Elisa pretendia, ela queria mais, mas as mudanças curriculares provocadas pela lei nº 5.692/71 atingiram seus sonhos, modificando sua trajetória. No seu depoimento podemos ainda ressaltar mais uma influência positiva de um professor.

Eu gostaria que o magistério fosse um trampolim, eu queria fazer curso superior de psicologia. Quando eu fui estudar psicologia no curso normal eu me identifiquei muito com a matéria. O professor desempenhou um papel muito importante na minha vida. Se hoje eu sou tímida, antes eu era um bicho-do-mato. E ele conseguiu reverter bastante esse quadro, conseguiu mudar, fazer com que eu falasse mais, com que eu me expusesse em sala de aula para as pessoas. Todos os trabalhos feitos eram em termos de dinâmica e o meu grupo sempre me escolhia para falar, e isso me ajudou muito. Então, cada vez mais eu queria fazer psicologia porque o assunto me empolga. (...) Com a mudança, com a nova lei, eu fiquei impedida de fazer vestibular em psicologia porque só tive as matérias básicas; química, física, biologia, no primeiro ano. (...) [Além disso] a turma só tinha menina e todas tinham optado pelo curso normal, então a coisa foi dada mais voltada para o curso normal e no final do curso eu falei: “Não vou fazer porque eu não tenho condições, vou fazer um pré-vestibular para me preparar melhor.”

Cabe esclarecer que o impedimento a que Elisa se refere está relacionado ao pouco preparo que o curso normal lhe proporcionou para o ingresso na universidade e não a alguma norma explícita de interdição. A então nova legislação do ensino (lei nº 5.692/71) embora tornasse a profissionalização de nível médio obrigatória, em mais uma aparente tentativa de superação do dualismo na educação, não consegue modificar as práticas historicamente desenvolvidas nos cursos de formação de professores – bem como na maioria dos demais cursos profissionalizantes – de valorização de conteúdos voltados para a futura atividade profissional de seus alunos. “Decretar” o fim do dualismo não bastou para superá-lo. As redes de práticas e de saberes que o formaram ao longo de toda nossa história mostram aqui a sua força e nos permitem reafirmar nossa convicção a respeito dos limites das propostas oficiais de se incorporarem à realidade cotidiana.

O dualismo na educação brasileira pode ser associado à própria estrutura de dominação social aqui implantada desde os primórdios da colonização. Do ponto de vista legal, é com a regulamentação dos cursos profissionalizantes durante o Estado Novo que ele se oficializa por intermédio da interdição do acesso aos estudos de nível superior dos estudantes oriundos dos cursos médios profissionalizantes. A lei nº 4.024/61, ao promover a equivalência entre os estudos de nível médio, permitindo portanto a candidatura dos alunos formados nos cursos profissionalizantes ao ensino superior, parece procurar superar este dualismo, mas ao não prever mudança nos conteúdos de ensino nem nos processos de seleção das universidades torna quase inviável o ingresso dos oriundos desses cursos nas universidades. É a isso que Elisa se refere em seu depoimento.

A profissionalização obrigatória prevista na lei nº 5.692/71 pretende modificar isso pela aproximação das cargas horárias de ensino propedêutico e profissional em todas as escolas de nível médio. Mais uma vez a realidade se impõe e a profissionalização dos alunos das escolas tradicionalmente voltadas para o ensino propedêutico desenvolve-se de modo tão falso quanto a preparação para o ingresso na universidade nas escolas que privilegiavam a profissionalização de nível médio. O fracasso da proposta é retumbante e em 1982 a lei nº 7.044/82 anula a medida.

Foi assim que Elisa desistiu de ser psicóloga e decidiu adequar-se ao “que estava na moda na época” ingressando em outra escola para fazer os estudos adicionais – que foram incentivados pelos governos da ditadura como um meio rápido e barato de se formar professores, de acordo com a idéia de racionalização no uso de recursos destinados à formação de mão-de-obra, um dos pontos básicos dos acordos MEC-USAID. A idéia de se tornar psicóloga foi assim enterrada e Elisa se tornou professora de comunicação e expressão “porque era mais abrangente, [era] uma coisa que me empolgava mais do que as outras”.

Este é um período que evidencia a importância das políticas oficiais na formação mas ainda assim menos pela questão dos conteúdos formais oficialmente aprendidos na escola do que pela interferência dessas medidas políticas nas possibilidades aceitáveis de escolha nelas embutidas. É no final deste período que Elisa, já formada, presta concurso público para professora da rede municipal de Nilópolis e começa sua carreira docente. O período seguinte vai ser de muitas mudanças e descobertas, na vida pessoal e profissional, isto já na época da “distensão” e da “abertura”.

TRANSFORMAÇÕES À VISTA: DISTENSÃO E ABERTURA, TRABALHO E FORMAÇÃO

Tendo “mudado de idéia” quanto à sua profissão, Elisa decide estudar letras e ingressa na UERJ. Ao mesmo tempo mantém a sua atividade de professora em Nilópolis. Seu depoimento evidencia algumas das dificuldades vividas no período, tanto em função das novas normas do sistema universitário brasileiro (lei nº 5.540/68), quanto pela problemática inerente à vida de alunos-trabalhadores. É ela quem nos fala.

O curso de letras é muito cansativo, tinha época de ler 14, 15 livros ao mesmo tempo, que eu tinha que ler em voz alta porque não conseguia pensar em nada. Eu trabalhava em duas escolas, o curso lá era tarde e noite, tinha dia que eu entrava às cinco horas e tinha a bendita da educação física que era obrigatória, tinha que ir cedo para lá, quando acabava você tinha que tomar um banho para subir e assistir à aula, mas ficava ali um dia quase todo, saía de lá já tarde e ficava sem pique para continuar a fazer o curso. Mais uma vez o sistema me prejudicou um pouco, eu

achei que o meu curso foi muito falho. A minha turma inaugurou o sistema de créditos na UERJ, saiu o seriado e a minha turma foi a primeira no sistema de créditos. Então nós não tínhamos opções de fazer outras matérias, o que eles ofereciam era o básico, enquanto no último período nós tínhamos tudo, compulsoriamente. Não podia deixar nada porque senão o curso ia se alongar mais. No final, nós ficamos com um grande acúmulo de matérias, mas eu consegui e terminei.

Mais uma vez a legislação intervém na formação de Elisa por intermédio de suas conseqüências sobre a vida cotidiana. Além disso, a simultaneidade da vida profissional e universitária cria outros problemas, que ela supera corajosamente, apesar da possibilidade de estar profissionalmente “bem” situada no mercado de trabalho sem isso. O “milagre econômico”, mesmo que já em processo de colapso, garantia a inserção no mercado de trabalho não apenas de professores mas de outros profissionais advindos do ensino médio, tendo sido essa última a escolha de seus irmãos.

Meu irmão mais velho fez escola técnica na época a escola técnica já deixava a pessoa com emprego, a partir do estágio a pessoa já era empregada, era contratado. Ele fez um estágio na Light e ficou lá, está lá até hoje. E o outro irmão acabou o ginásio e fez preparatório para o militar para escola militar, hoje ele é militar e nenhum dos dois fizeram faculdade.

Por outro lado, muitas coisas positivas, além do diploma e da nova profissão conquistados, aconteceram durante este período. Nascida em uma família típica de classe média conservadora, Elisa, em sua condição de mulher, não contou com grande apoio da família para estudar. Captamos aqui a influência dos valores sociais “aprendidos” pelos pais de Elisa e por ela questionados, mesmo que sem um discurso feminista de oposição ao *status* da mulher na sociedade da época. A sociedade brasileira difundiu e difunde por meio de inúmeros mecanismos e práticas uma perspectiva machista tecida desde tempos imemoriais e que chegam ao cotidiano de Elisa, interferindo em sua formação de vários modos. O não incentivo para estudar é uma delas.

Eu nunca fui uma aluna brilhante e também não tinha acompanhamento em casa. A minha mãe era praticamente analfabeta e o meu pai era português. Ele achava que mulher não precisava estudar, bastava fazer o primário e depois aprender corte e costura, bordar, prendas do lar. Então eu nunca tive assim um estímulo, eu fui estudando porque quis, porque era vontade minha. Então todas essas etapas, todas as dificuldades, eu tive que vencer sozinha.

Por outro lado, no início de sua vida profissional Elisa começa a se sentir mais independente com relação à sua família e às funções que esta destinava às mulheres, efetivando algumas conquistas financeiras que contribuem para a sua transformação pessoal. Mais uma vez sem formular um conhecimento estruturado a respeito de formas de superação da submissão histórica das mulheres, Elisa sente e percebe suas possibilidades de superar o modelo dominante.

Para quem está começando, uma menina que antes não ganhava nada, ter o primeiro salário dava para comprar as roupas, livros, uma viagem no final do ano, dava. Não era um salário bom, mas não era tão miserável como é hoje e aí eu continuei. [Depois] meu pai morreu e eu fiquei muito desanimada, eu tive que fazer muita companhia a minha mãe, aquela coisa da filha única. Eu me sentia presa, obrigada a estar presente, e perdi algumas oportunidades em função disto.

Os valores “aprendidos” no contexto da vida familiar e social cotidiana a respeito do que é ser mulher vão sendo questionados por meio de práticas sociais outras, tornadas necessárias para ela menos em função de saberes e convicções formais e explícitas do que de sentimentos incômodos e aspirações desenvolvidos nos mesmos espaços e tempos que seus opostos. Fez companhia à sua mãe, aceitando a função que lhe era destinada enquanto filha única, mas incomodou-se com as oportunidades perdidas em decorrência disso. O contato com outros espaços sociais, com valores, convicções e saberes diversos daqueles anteriormente aprendidos vai desempenhar um papel fundamental na vida de Elisa nesse período.

Nenhum espaço mais rico do que a universidade para articular os “problemas” que Elisa já vivia com os valores e regras oriundos de seus espaços primeiros de interação com algumas possibilidades de transformação abertas por esses novos contatos. Muitos foram os ganhos decisivos para a formação de professora de Elisa. Não apenas pelos conteúdos de ensino, neste período a esfera acadêmica da formação se evidencia. A dinâmica cultural e social da universidade cumpre, com Elisa, o seu papel.

[Meus irmãos] não tiveram aquela força de vontade de fazer um curso superior. Eu queria muito, eu era muito tímida e esse contato com um mundo maior [foi fundamental]. Sair de Ricardo de Albuquerque e ir para uma UERJ era uma mudança muito grande. Eu, inclusive como pessoa, mudei completamente.

A transformação de Elisa se evidencia neste relato, que nos mostra também a função formadora da própria prática pedagógica do professor.

[Quando o meu pai faleceu] eu me senti obrigada a cuidar da minha mãe, a protegê-la, a estar com ela. E depois da faculdade, eu vi que não era por aí. Eu tenho direito, ela tem a vida dela, eu tenho a minha, ela já viveu parte da vida dela, eu tenho que viver a minha. Aí eu vi no jornal um anúncio buscando um profissional que tivesse curso normal e curso de letras para trabalhar no Peru. Era um projeto de ensino a distância. Então, eu seria uma professora-monitora. Decidi me candidatar. Fui e fiz a seleção toda e fiquei entre as três selecionadas, mas acabei não sendo escolhida. Mas isso abriu as portas para outra experiência. Fui chamada para ir para Angra dos Reis, pois eles tinham um colégio lá. Foi uma experiência muito boa, aprendi muito.

Elisa não tem dúvidas quanto à função formadora que a universidade exerceu em sua vida. Embora não negligencie o papel dos conhecimentos de língua portuguesa e de literatura que o curso lhe proporcionou, é no mundo universitário que percebe e reconhece o seu espaço maior de formação. A vida acadêmica, com sua riqueza e movimentação, mostra aqui sua importância formadora, mesmo em um período no qual o discurso oficial fundamentava-se na máxima “estudante é para estudar” como justificativa para o empobrecimento do papel social da universidade e a interdição de ações políticas de discussão e questionamento do regime. Ainda assim, a riqueza da vida cotidiana e os processos históricos e sociais que a tecem rompem as barreiras do previsto e do permitido oficialmente e faz aparecer no depoimento de Elisa o caráter fundamental para sua formação desse “mundo maior” que ela encontrou na universidade.

O “Brasil Grande” e suas “obras faraônicas” desta vez, ajudaram Elisa. A experiência que permite a consolidação de seu processo de transformação é viabilizada não só pelas possibilidades que ela desenvolve de romper com aqueles valores que a vinham incomodando mas também pelo incremento da atividade econômica na região de Angra dos Reis decorrente da instalação da usina nuclear, da construção da Estrada Rio-Santos e dos conseqüentes

movimentos migratórios em direção à cidade. Mas isto já ocorre no início da chamada redemocratização do país, em 1984.

O DESENVOLVIMENTO DA VIDA PROFISSIONAL E O FIM DA DITADURA

Vivendo um período de conquistas pessoais e de consolidação de sua carreira docente, Elisa ainda conta na década de 1980 com toda a movimentação política e social vivida no Brasil no mesmo período. O fim da ditadura militar é marcado pela emergência de inúmeros movimentos sociais e políticos que mesmo não sendo citados por ela participam de alguns questionamentos que ela faz a respeito da escola e de suas formas de se trabalhar. Elisa vive neste período toda sorte de experiência profissional: é professora nas redes pública e privada, dentro e fora do Rio de Janeiro; torna-se coordenadora e, finalmente, já na década de 1990, assume a coordenação do trabalho de língua portuguesa junto à Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis.

Falando-nos desse período, Elisa tece as críticas e convicções das quais nos fala sem situá-las concretamente em nenhum momento mas que hoje são elementos constitutivos de sua prática pedagógica. As redes de saberes que ela vai tecendo ao longo de toda sua vida e mais particularmente ao longo de sua carreira deixam de ser organizáveis, para nós, de modo preciso por meio desse depoimento. Talvez nem para Elisa seja relevante ou passível de uma ordenação precisa os múltiplos aprendizados, cotidianos e formais que a levaram à tessitura dos conhecimentos e das convicções pedagógicas que hoje professa. Com relação à chamada escola tradicional e suas características, como a decoreba, ela é crítica e defende um outro tipo de trabalho, sobretudo para sua área.

Estudos sociais eu não gosto, pelo menos como era estudado antigamente. Hoje já mudou bastante, mas eu não gostava. Era questionário, aquela decoreba. Hoje a geografia é geografia política, você trabalha mais com o ser humano, antes não, você pegava aquele ponto ali, lia, decorava, e respondia quinhentas perguntas sobre aquilo. Hoje a escola é muito melhor, empolga muito mais. Em algumas matérias, realmente, as mudanças foram para melhor, outras pararam no tempo e no espaço. Português, por exemplo, parou e é a minha grande frustração. (...) As pessoas estão ainda muito bitoladas, muito voltadas para a gramática. Então o aluno começa a ver o substantivo na 1ª série primária, inclusive com a nomenclatura. A minha filha passou para a 3ª série e às vezes me pergunta: “Mamãe, pretérito mais-que-perfeito?” Eu tenho que contar até dez para poder falar alguma coisa porque senão ela não vai saber, vai tirar zero na prova. Eu sou inteiramente contra esse tipo de informação nessa idade. A questão gramatical ainda hoje é o forte no conteúdo programático de língua portuguesa.

Para ela, é sofrido e frustrante não conseguir implantar inovações nessa área.

Eu não tenho feito nada novo realmente, é uma coisa meio frustrante. Eu aboli o ensino dessa gramática normativa até a 4ª série, vamos trabalhar a expressão oral e escrita, a ortografia, o desenvolvimento do raciocínio até a 4ª série. Chega na 5ª, o professor nunca teve essa visão. Então é um nó total. É preciso mexer em uma estrutura muito grande. Ao mesmo tempo, eu não tenho bem definido na minha cabeça até hoje em relação à quantidade de conteúdos que o aluno deve estudar. Quando o aluno sai da escola, tudo isso que eu sou contra cai e é cobrado.

A experiência vivida em Angra dos Reis na década de 1980 parece ter sido importante na formação das opiniões que Elisa expressa hoje.

Foi uma coisa muito legal mas nós tivemos que sair de lá. Fui para outro colégio, mas só agüentei ficar um ano. Não me adaptei ao sistema deles, não tinha nada a ver comigo, com a minha filosofia, com a filosofia do colégio anterior que tinha uma filosofia muito legal, com a qual concordo. Não é essa coisa massificante de conteúdo. É uma postura muito mais aberta, muito mais voltada para o emocional, para o contato com o aluno, o aluno como pessoa; eu gostei muito de trabalhar lá.

A esfera de formação da prática pedagógica cotidiana se evidencia nessa passagem da entrevista. Elisa percebe isso e o explicita. Em outros momentos, fala também de experiências por ela desenvolvidas com o estudo da literatura em algumas escolas onde atuou e continua atuando, de seus sucessos e fracassos nas tentativas que fez para inovar, criar alternativas ao modelo ainda dominante de uma ação pedagógica fundamentada apenas em conhecimentos formais e muitas vezes desinteressante para os alunos. Sua prática pedagógica está em permanente movimento e as reflexões que desenvolve sobre elas não dependem de cursos formais de reciclagem. Seu processo de formação, pessoal e profissional continua em cada momento de sua vida, dentro e fora das escolas, levando à tessitura de novas redes de saberes e ao redesenho das antigas, de modo permanente e dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica aqui evidente que a vida ensina e forma por meio de redes que incluem a origem e a vivência familiares; as trajetórias escolares e acadêmicas; as experiências profissionais e de vida; o contexto socioeconômico e político no qual se está inserido com todas as suas variações e características dinâmicas. É assim que se formam as convicções e valores que abraçamos e que orientam nossas práticas cotidianas, pedagógicas ou não. É assim que a rede de subjetividades que cada um de nós é se tece, de modo complexo e articulado. Sobretudo é preciso ressaltar que nós também vivemos no seio dessa dinâmica, nos modificando e às nossas práticas de acordo com os novos elementos que surgem, sejam eles de ordem política conjuntural, de ordem afetiva e relacional, familiar ou profissional. Estamos sempre mudando, aprendendo e alterando nossas idéias e é isso que nos dá a certeza de que estamos vivos e ativos enquanto sujeitos de nossa própria história, mesmo que condicionados pelos outros elementos que a constituem e condicionam.

Acreditamos que o processo de tessitura do conhecimento em rede tem essa característica um pouco “caótica” e este é um dos motivos por que desenvolvemos a nossa pesquisa do modo como o fizemos e continuamos fazendo. Não sermos capazes de estruturar um discurso formal a respeito de nossos aprendizados reconhecendo claramente os momentos e influências que recebemos ao longo do processo só reforça a convicção que temos de que ele é sempre múltiplo e plural e articula permanentemente todos os tipos de conhecimento formal e informal com os quais convivemos nos mais diversos espaços sociais nos quais nos inserimos. Antes, portanto, de tentar analisá-lo para nele amarrarmos alguma teoria que o controle, preferimos buscar nas narrativas dos sujeitos, na pluralidade das experiências vividas e dos significados a elas atribuídos, na riqueza do cotidiano no qual eles são tecidos, sinais que evidenciem o caráter plural, complexo, provisório e por isso fascinante de tudo o que conhecemos, entendendo, com Morin (op. cit., p. 232), que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa equação mestra da ordem que seria equivalente à palavra mestra dos grandes mágicos. O objetivo é dialogar com o mistério do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Alternativas de formação de professores para a educação básica: novos caminhos. In: _____. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 63-86.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MORIN, Edgard. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S/A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

RESUMEN

La multiplicidad de prácticas pedagógicas desarrolladas en los diversos espacios/tiempos cotidianos en los cuales se desempeñan profesores y alumnos si, por un lado, imposibilita el cierre de las mismas en modelos asociados a las épocas en que se desarrollan/desarrollaron, por otro lado, no las desvincula de la historia social y política más amplia en la cual se insertan.

Considerando la década de 1970 en Brasil y, más precisamente, el autoritarismo que presidió las reformas en la legislación educativa brasilera de 1968 y 1971 y el reinicio de los debates políticos y educativos en el final de la década, este trabajo se basa en la historia de vida de una profesora, cuya formación e inicio de carrera docente se dieron en los años 1970, sobre todo en aquello que esta trae al respecto de las prácticas pedagógicas por ella vivenciada, tanto en la condición de alumna como en la de profesora, y busca situar la experiencia singular narrada por la entrevistada en los contextos históricos en que fue gestada.

El objetivo es situar las experiencias escolares y no escolares vividas por la entrevistada, considerando el papel relevante que cada una desempeñó en la construcción y el desarrollo de su práctica pedagógica, sea en el sentido de la incorporación de valores y saberes aprendidos sea en la creación cotidiana de alternativas a las prácticas y discursos dominantes, que ella critica y quiere ver modificados.

Por medio del estudio de la entrevista, podemos percibir cuánto influenciaron en su formación y actuación pedagógica las “esferas de formación” de la práctica pedagógica cotidiana, de la práctica política colectiva, de la acción política del Estado y de las investigaciones en educación, constituyendo una red de conocimientos dinámica, en la cual se articulan permanentemente todas esas esferas de formación. Más allá del pensamiento oficial de la época, se evidencia, en el estudio, cuánto la formación de la entrevistada estuvo vinculada a saberes producidos en lo cotidiano. Podemos, así, superar la idea de que sólo el saber académico es formador y portador de una comprensión aceptable del mundo, lo que presupone la precepción de las diversas influencias intervinientes en la formación de los sujetos, sus relaciones y articulaciones en la formación de la “red de subjetividades” que cada uno de nosotros es, en un proceso de entrelazamiento permanente que forma la unidad de la complejidad, que no destruye la variedad e la diversidad de las complejidades que la tejieron.”

En este sentido, podemos evaluar los límites que el autoritarismo y el psicologismo presentes en las propuestas gubernamentales para la escolarización en los años 1970 enfrentaron en su incorporación al cotidiano escolar de la época, en la medida en que “usos” no autorizados y “tácticas” de enfrentamiento de los problemas a ellos inherentes, o de ellos derivados estuvieron presentes en las escuelas.

Palabras-claves: prácticas cotidianas, memoria, autoritarismo.

RÉSUMÉ

La multiplicité de pratiques pédagogiques développées dans les divers espaces/temps quotidiens, au sein desquels agissent enseignants et élèves d’une part ne nous permet pas d’enfermer ces pratiques dans des modèles associés aux époques dans lesquelles ils se sont développés. Cela ne signifie pas, pour autant, que ces pratiques ne soient liées à l’histoire sociale et politique dans laquelle elles sont incluses.

En considérant les années 70 au Brésil et, plus précisément, l'autoritarisme qui a présidé les réformes de la législation éducationnelle brésilienne de 1968 et 1971, ainsi que la reprise des débats politiques et éducatifs à la fin de ces années-là, ce travail se fonde sur l'histoire de vie d'une enseignante, dont la formation et le début de carrière professionnelle s'est passé au sein des années 70, surtout dans les aspects de cette histoire qui font référence aux pratiques pédagogiques avec lesquelles elle a pris contact, aussi bien en tant qu'élève qu'en tant qu'enseignante, tout en essayant de situer l'expérience singulière racontée par l'interviewée dans les contextes historiques au sein desquels elles ont été vécues.

L'objectif y est celui de travailler sur les expériences scolaires et non scolaires vécues par Elisa en essayant d'y reconnaître le rôle que chacune a joué pour la construction et le développement de sa pratique pédagogique, aussi bien dans le sens de l'incorporation de valeurs et de savoirs appris que dans celui de la création quotidienne d'alternatives aux pratiques et aux discours dominants, qu'elle critique et souhaite de voir modifiées.

Par l'intermédiaire de l'étude de l'interview il est possible d'apercevoir combien les diverses " sphères de la formation" - celle de la pratique pédagogique quotidienne, de la pratique politique collective, de l'action politique de l'Etat et celle des recherches en éducation, ont influencé sa formation et action pédagogique, en constituant un réseau de connaissances dynamique, dans laquelle ces sphères sont en permanente articulation. Au delà de la pensée officielle de l'époque, cette étude fait apparaître combien la formation d'Elisa a été liée à des savoirs produits au quotidien. De cette façon, il est possible de surpasser l'idée selon laquelle le savoir académique est l'unique source de formation et d'explication du monde. Ce surpassement suppose qu'on considère les diverses influences qui interviennent dans la formation des sujets, leurs articulations et relations dans la formation du "réseau de subjectivités" que chaque sujet est. C'est un processus de tissage permanent qui fait l'unité de la complexité, "qui ne détruit pas la variété et la diversité des complexités qui les ont tissée."

Dans ce sens, nous pouvons évaluer les limites de l'autoritarisme et du psychologisme présents dans les propositions gouvernementales pour la scolarisation dans les années 70 au sein de son processus d'incorporation au quotidien scolaire de l'époque, dans la mesure où des 'usages' non autorisés et des 'tactiques' d'affrontement des problèmes – aussi bien de ceux qui sont inhérents aux traits caractéristiques des propositions que de ceux qui en sont leur conséquence – ont été présents dans les écoles.

Mots-clés: pratiques quotidiennes, mémoire, l'autoritarisme.