

ENTRE O COLETIVO E O INDIVIDUAL: MEMÓRIA DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DE ESCOLA PÚBLICA

*Simone dos Santos Pereira*¹

Resumo: Em um momento histórico em que o ensino de História no Ensino Médio está sendo contestado é importante refletir sobre o papel do educador. Nesse sentido, a partir de contribuições da História Oral, apresentamos a narrativa de um professor de História sobre sua trajetória de vida e vivências na profissão docente entre o último quarto do século XX e na primeira década do século XXI, permanecendo na docência até a sua aposentadoria. As considerações sobre a trajetória percorrida dialogam com autores da perspectiva histórico-cultural e outros que se debruçam sobre a profissão docente. Esse professor, entre outras razões, permaneceu na profissão por i. sua paixão pela disciplina lecionada; ii. seu engajamento político para a construção de uma sociedade melhor; iii. para que os estudantes se reconhecessem enquanto ser histórico, refletindo sobre seu papel social. Entre as condições da permanência observa-se que ele se manteve no drama, entre os sonhos e as pedras, entre o pretendido e o realizado, entre o ideal e o concreto.

Palavras-chave: Professor de História. Trajetória de vida. Formação de professores.

Abstract: In a historical moment in which the History subject in High School is being refuted, it is important to reflect on the role of the educator. In this sense, with Oral History contributions, we present the narrative of a History teacher about his life story and his experiences in the teaching profession his retirement. This teacher narrates his. The considerations on the trajectory dialogue with authors from the historical-cultural perspective and others who study the teaching profession. This teacher, among other reasons, remained in the profession for i. the passion for the discipline taught; ii. his political commitment to build a better society; iii. So that students would perceive themselves as historical beings, reflecting on their social role;. Among the concrete conditions he remained in the drama, between the dreams and the stones, between the intended and the realized, between the ideal and the concrete.

Keywords: History Teacher. Life's trajectory. Teacher training.

1. Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Este artigo é parte integrante da dissertação intitulada *Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo*, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: simonetmt@yahoo.com.br

Escolhas...

É bom começar pelos números, uma vez que eles fundamentam a hipótese inicial de que cada vez mais menos pessoas desejam a docência. Devido ao processo de evasão docente nas últimas décadas e de baixa procura pelos cursos de formação Ristoff (2008) aponta uma demanda de mais de 350 mil professores, com formação específica, para atender todo o território nacional. Se por um lado as políticas públicas se propuseram garantir a universalização do acesso à Educação Básica, por outro há grandes problemas em assegurar condições trabalhistas, a professores qualificados, para o exercício da profissão.

Gatti aponta que os professores ocupavam 8,4% do total dos empregos formais no Brasil em 2006. Dos quase três milhões de profissionais diretamente ligados ao ensino 82,6% estavam no setor público. Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por domicílios (Pnad) apontam que o magistério ainda é uma profissão predominantemente feminina, pois 83,1% dos profissionais na Educação Básica são mulheres. Os números se acentuam nas primeiras etapas, na Educação Infantil, 98% e no Ensino Fundamental I 93% são professoras.

Ristoff (2008) aponta que entre os 122.070 licenciados em História entre os anos de 1990 e 2005, somente 38.898 atuam na área. Para o pesquisador a demanda atual de professores para essa disciplina é de mais de 72 mil profissionais.

Pereira (2014) aponta os que problemas iniciam na não escolha do magistério enquanto profissão. Ao analisar o número de inscritos no vestibular para os cursos de Licenciatura na Universidade de São Paulo, mostra que, em 2006, havia quase 25 mil candidatos, caindo para pouco mais de 10 mil em 2012. Outra questão encontrada foi o baixo número de concluintes desses cursos. A autora aponta que entre as 2.039 vagas anuais, o ano com maior número de concluintes foi 2010, com 552 licenciados, representando 27% dos estudantes. No ano de 2013 houve apenas 217 licenciados, ou seja, pouco mais de 10% do número de matriculados.

Ao perceber que a profissão docente passa por uma crise, iniciou-se a pesquisa de mestrado, com professores do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de São Paulo, buscando compreender os elementos de sustentação que possibilitaram que o sujeito docente permanecesse na carreira até a sua aposentadoria. A narrativa apresentada neste artigo é parte de um conjunto de entrevistas para a pesquisa de mestrado.

Aproximamo-nos da História Oral (HO) porque, entre outras razões, ela se apresenta como um modo de pensar e compreender a sociedade no tempo presente a partir dos entendimentos dos sujeitos entrevistados. Uma das especificidades da HO é

a valorização das histórias de pessoas comuns dentro de um ensejo coletivo, marcando um tempo histórico, uma determinada cultura, com práticas e sentidos próprios.

Entendemos a HO como um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. Entre os gêneros da História Oral optamos pela História Oral de Vida, pois essa valoriza as interpretações individuais acerca dos fatos da vida. Cabe ressaltar que “[...] a história oral de vida se espalha nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções” (MEIHY, HOLANDA, 2015, p. 34).

Rememorar a trajetória de vida pode posicionar os sujeitos de forma a convergir o olhar, num processo de (re)visitar seu percurso na vida (e na docência), refletindo sobre as múltiplas experiências dos anos vividos no entrelaçamento de sua própria história e da história da sociedade (MEIHY, HOLANDA, 2015). Para Bosi, “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado” (1999, p. 53) e a perpetuação na história, marcada pelo presente da narrativa, tornando o relato uma narrativa histórica.

A transcrição² aqui apresentada é parte do relato de um professor História que lecionou em escolas públicas da rede municipal e estadual em São Paulo. Sua narrativa desvela visões de mundo, entendimentos sobre a Educação, sobre a profissão docente e sobre si mesmo. Seu nome é Cupertino, contudo seus estudantes o chamavam de Cuper. O apelido o ajudou na comunicação e na aproximação com os atores das escolas nas quais trabalhou, em nossos encontros também foram criados vínculos a aproximações.

Num momento histórico em que se coloca em xeque a necessidade do Ensino de História e de outras disciplinas nas Ciências Humanas, no Ensino Médio, no Brasil, faz-se necessário discutir o papel do educador assim como as condições efetivas da profissão.

Entre o individual e o coletivo

Nasci em primeiro de fevereiro de 1955, na Maternidade São Paulo. Meu pai foi industrial e, posteriormente, comerciante autônomo. Minha mãe trabalhou

2. De acordo com Evangelista (2010) a transcrição é uma das formas de passar o texto oral (gravado) para o escrito. O ato transcriativo está para além da transcrição e da textualização (uniformização do texto), pois envolve um trabalho artesanal, que só é possível para quem esteve envolvido em todas as etapas do processo, uma vez que busca expressar a complexidade do narrado. A transcrição tem sua inspiração na tradução de um idioma para o outro, de modo que “[...] a atitude de fazê-lo literalmente em nada teria relação com o respeito ao sentido conferido à mensagem que se deseja disseminar” (EVANGELISTA, 2010, p. 175-176).

como costureira mais de trinta anos. Ambos eram portugueses, se conheceram na adolescência, vieram para o Brasil e se casaram. Tenho dois irmãos, sou o mais velho.

Eu quase não tive infância porque eu sou de uma geração em que o irmão mais velho cuidava dos mais novos. Desde praticamente uns cinco ou seis anos eu fazia tudo em casa. Venho de uma formação em que a gente tinha muita obrigação e de uma geração de crianças que tinha mais deveres do que direitos. A gente, naquela época, não pensava em direitos. Acho que era algo da minha casa, porque meus pais, sendo portugueses, vinham de um regime familiar, político e religioso extremamente autoritário, da época do regime salazarista. A minha mãe, por exemplo, teve uma formação familiar muito rígida, muito paternalista.

Sofri no ambiente escolar porque a disciplina era férrea, você não podia não fazer nada. No primário, uma das coisas marcantes para mim era quando minha mãe chegava para a professora e falava nas reuniões: "Olha, se precisar bater, bate".

Sempre frequentei escola pública, na minha geração quase não havia escolas particulares. Eu apanhei da professora no primeiro ano, não porque eu fosse indisciplinado, mas pelo método que ela usava para ensinar. Ela colocava na lousa o "B", chamava-o de "B grande", não de "B maiúsculo", contudo ela o escrevia bem pequenininho. Fazia o mesmo com o "b minúsculo". Isso eu nunca vou me esquecer! Ela chamava os alunos à frente e dizia: "Que 'b' é esse? É o 'B grande' ou o 'b pequeno'?". Eu respondia como via, a partir do tamanho, e ela me batia com a régua na cabeça.

Mais tarde tinha uma professora muito brava, que não chegou a me bater, mas ameaçava fisicamente e batia em outros alunos. Ela os colocava para ler, às vezes eles liam errado ou gozado e a professora dava reguada na cabeça do aluno. Eu não aguentava, ficava rindo. Uma vez ela me colocou para fora, porque eu não conseguia segurar o riso. Nessa época eu já não tinha mais dificuldades, eu era sempre o primeiro da classe. A professora sempre dizia: "Aí, que lindinho!". Os professores me paparicavam e eu sofria com os outros estudantes.

Não havia debates e quase não havia excursões. As aulas eram somente lousa e giz. Uma vez a professora de Literatura nos levou ao Teatro Cultura Artística, fomos ver uma orquestra de música clássica. Em 1967, a professora de História nos levou à Casa do Bandeirante. Isso me marcou para sempre...

No ginásio eu adorava muitas matérias, mas eu sempre gostei da área de Humanas: de Literatura, de História, de Francês e assim por diante. Embora a Literatura não fosse o forte da escola estadual, os professores de Português sempre insistiam na leitura dos clássicos, por exemplo, *O Guarani*. Eu sempre gostei muito de ler, não por exigência dos professores, eu já lia normalmente, então fui levado naturalmente para as Humanas.

A escola era importante para a minha família, Nossa Senhora! Meus pais, e sobretudo a minha mãe, sempre diziam assim: “Não vamos deixar nada para você, mas vamos deixar você formado em alguma coisa”. Então isso era um valor, também era um valor para o imigrante. A minha mãe não passou do ensino primário. Ela queria que eu fosse médico, mas eu esbarrei justamente nas dificuldades para certas disciplinas, eu sempre tive uma propensão mais para as Humanas. Do Ensino Médio eu cheguei a fazer cursinho visando Medicina, cheguei a prestar o vestibular, não passei e acabei desistindo, né? Logo em seguida optei por História e passei no vestibular direto, ingressando na Universidade de São Paulo em 1976.

Embora eu tenha ido bem no vestibular, eu senti, confesso, que foi um grande choque, me achei completamente despreparado na graduação: dificuldade teórica, dificuldade técnica, dificuldade em ler os clássicos, eu não conseguia entender os textos, meu Deus do Céu! A grande maioria dos meus colegas também tinha dificuldades. Acho que dos 120 estudantes que entraram no ano que ingressei 2/3 desistiram até o final do curso. Não havia suporte ou apoio pedagógico. A universidade não estava preparada para receber esses estudantes, essa massificação da escola pública. Eu peguei aqueles professores mais catedráticos. O volume de leitura da bibliografia, para acompanhar as disciplinas, exigia uma dedicação quase que exclusiva e eu trabalhava. Trabalhei sete anos como bancário, inclusive durante a graduação. Aliás, eu tive pouca infância, muito menos adolescência. Desde os treze anos eu já procurava emprego, trabalhando e estudando.

45

Por outro lado, a universidade foi um marco em minha vida. Eu cresci muito intelectualmente. Eu devo tudo que eu sei à universidade, foi um salto gigantesco depois que entrei na Universidade de São Paulo, na FFLCH³, a famosa FFLCH...

Eu peguei a fase de efervescência, do final da década de 70. Eu atuava no movimento estudantil de esquerda para a abertura política, que apontava para transformações no país. Aquele momento coincidia com o nascimento do movimento sindical, a greve dos metalúrgicos... e depois, em 1980, os novos partidos. Eu acompanhei tudo isso, o último quarto do século XX, a fase da redemocratização, a transição entre a ditadura e a fase que nós vivemos hoje. Vivi essas expectativas e esses sonhos em relação à sociedade brasileira, que permearam todo o meu trabalho, do começo ao fim. Acredito que eu sou de uma geração um tanto quanto sonhadora!

A minha paixão pela História foi o que me levou a lecionar. Era quase natural, na década de 70, os estudantes saírem do curso de História e irem para o magistério. Essa coisa de pesquisador não existia muito. Decidi, portanto, ser um divulgador de História, da minha paixão. Posteriormente, foi a paixão social e a crença no país. Eu sou de uma

3. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

geração em que a gente acreditava muito no país. Eu acho que isso é fundamental para o trabalho do professor porque, por mais dificuldade que você tenha, não dá para não acreditar no futuro quando você está com os jovens.

Eu procurava passar com paixão a minha matéria, eu procurava sempre estimular os estudantes a gostar do conteúdo da disciplina, a se identificar com ela, porque eu acho que este era o meu primeiro objetivo: que cada estudante se interessasse e percebesse a importância da História para ele, para o entendimento da sociedade e para a reflexão de seu papel social. Então acho que muitos estudantes gostavam, né?

Eu sempre tive como perspectiva que os meus estudantes tivessem uma ascensão social, uma ascensão de escolaridade. Eu sempre tinha expectativa de que eles fizessem faculdade, fizessem universidade, achei importante que a população da periferia, de classe baixa, tivesse acesso à universidade porque para mim mesmo foi uma experiência importante. Eu tinha essa expectativa e sempre estimei os estudantes a se prepararem visando se tornarem universitários e até um dia voltar à escola como professores. Eu falava: "Olha, o Brasil precisa muito de professores, precisa muito de médicos, precisa muito dessas profissões, de gente bem formada e acho que vocês têm condições disso". Sempre acreditei nos meus estudantes. Eu tive esse sonho para as crianças, eu via a criança ali, mas também via um adulto mais além. Um dia a Ana disse: "professor, eu gostava muito das suas aulas, vou fazer História também". Eu respondi: "Olha, é algo desafiador! Se você for estudar História, uma das áreas de atuação é o magistério. Você tem que pensar nisso, né? O magistério, hoje em dia, é um desafio muito grande". Hoje, graças a esta mídia, que é a internet, a gente pode acompanhar a trajetória de muitas crianças e eu fico muito feliz quando recebo retorno. Muitos passaram pelo Ensino Superior e alguns se tornaram professores.

46

Eu gostava de trabalhar com filmes, era muito bom, me sentia gratificado. Eu lembro, mais recentemente, de um curso de música que fiz na Sala São Paulo e foi um trabalho muito bonito. Depois eu usei em sala de aula, tanto nas turmas do noturno como do diurno. Tive a oportunidade de levar os estudantes do noturno para assistirem música clássica na Sala São Paulo. Foram trabalhos assim: com filmes, com música, com pintura que permearam a minha prática docente. Na devolução há tanta coisa, foram tantas coisas... Agora, no final, antes de me aposentar, eu me senti mais gratificado, eu preparava melhor as aulas, estava mais preparado e acho que estava fazendo um trabalho mais interessante.

Outro fator importante é que trabalhei em um momento histórico, a década de 80 e de 90, de grande efervescência da discussão pedagógica. Numa época em que os parâmetros pedagógicos foram extremamente contestados em decorrência do processo político do país: fim da ditadura, abertura, nova democracia e tudo mais... A

Pedagogia passou, assim, por um reforço das ideias de esquerda. Os papéis do professor e do estudante já estavam sendo contestados. Mudaram os paradigmas do que é ser um bom professor, do que é ser um estudante. A todo momento você se policiava, você já não sabia mais o que era certo e o que era errado em Pedagogia. Eu acho que eu fui também fruto dessa época, uma época de instabilidade, de incerteza, de novas perspectivas, de novas abordagens, e tudo isso foi novo, né? Acho que também foi um campo experimental...

Portanto, estudei muito sobre Pedagogia a partir do momento que eu passei a ser professor. Passei a conciliar a Pedagogia com a História, porque justamente a Pedagogia forneceria as ferramentas para você trabalhar. Eu comecei lecionando para as quintas séries no final dos anos 70. Nesse momento as crianças eram de um jeito. Em 2010, quando me aposentei, os estudantes já eram completamente diferentes. Eu peguei essa transformação. Isso para mim foi marcante, nesses trinta anos de trabalho.

Eu sofri muito nos dez primeiros anos pela timidez. Eu não me achava em condições de dar aula exatamente. Sempre temi uma classe cheia. Eu também acho que o núcleo pedagógico, a minha licenciatura também não foi muito boa, não me preparou para a sala de aula. Com o tempo, depois de uns dez anos de magistério é que eu fui me sentindo mais à vontade, confiante.

A timidez e a insegurança marcaram toda minha fase profissional, trinta anos trabalhando nessa TENSÃO de não acreditar que eu fosse um profissional BOM. Isso fez com que eu exigisse mais de mim e talvez por isso, por eu provar a mim mesmo, por exigir de mim mesmo, é que sempre procurei fazer o melhor que eu pude. Então, eu acredito que esse "levar muito a sério" é uma das coisas positivas e da qual eu me orgulho, vem muito talvez dessa timidez, dessa insegurança e de eu me sentir sempre aquém daquilo que eu deveria fazer.

O ambiente escolar é um ambiente desafiador. A relação com os estudantes foi sempre conflituosa. É também uma relação de amor e ódio. É uma profissão terrível no aspecto cotidiano: você tem que estar naquele horário, com aquelas mesmas pessoas, quer você queira quer não, você vai estar com elas. Então, você tem que encontrar formas, novas formas de estar convivendo. É normal a angustia, normal todos os problemas emocionais. É normal você levar o problema da escola, carregar nas suas costas. Ser professor é uma daquelas profissões da qual é muito difícil você se desligar, embora acho que todas as profissões sejam assim. Os problemas dependem do momento histórico, da sociedade, das condições de trabalho, de uma série de coisas, mas daí o grande número de pessoas afastadas por problemas emocionais. Eu via muitos colegas meus saírem. Eu percebi, depois de certo tempo no magistério, que eu tinha que ter um preparo físico e um preparo emocional. E foi assim que eu aguentei

ficar trinta anos. Eu consegui me aposentar como professor sem pirar!

Essa é a parte emocional do trabalho da gente. Claro que você é esse bloco profissional, você tem esse papel "o profissional" e ao mesmo tempo é o bloco pessoal, "a pessoa", né? No meu caso não dá para falar de um sem falar do outro.

Eu, aliás, me aposentei e uma coisa que estou sentindo nos últimos cinco anos é que estou cada vez mais descrente, talvez pelo fato de eu não estar mais com os jovens. Quando você está com o jovem, você acredita naturalmente, você quer acreditar, porque você acredita naquelas pessoas, então você faz um trabalho voltado para elas, né? Eu sinto certa consciência pesada de estar aposentado. Porque eu acho que eu teria ainda muito que contribuir, né? Eu acho que estaria melhor hoje, como professor.

Havia um ou ainda há um prestígio grande de ser chamado de professor, por mais que essa profissão esteja em crise, por mais que no dia-a-dia seja difícil o professor ser respeitado. O Brasil vive esse dilema: ao mesmo tempo valoriza, mas ao mesmo tempo não valoriza. Por parte do Estado não é só a educação, não é só o professor que não é valorizado; os médicos não são, muita gente não é. Essas áreas da saúde e da educação sempre vão estar carentes.

Eu costumo dizer que, desde 1962, eu nunca saí da escola. Minha família, meus pais, meus irmãos, minha esposa têm orgulho de eu ser professor. É ainda uma profissão que é respeitada. É mais ou menos como ser chamado de doutor.

48

Estabelecendo relações

A breve análise busca manter o percurso cronológico da transcrição. Dessa forma, iniciamos por problematizar as relações familiares e as relações estabelecidas nas escolas de Educação Básica, no curso de formação e, em seguida, em sua carreira.

Para a abordagem histórico-cultural, base teórica da pesquisa, a singularidade de cada sujeito resulta "[...] da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento" (REGO, 2003, p. 55). Rego aponta que inúmeros autores, de diferentes áreas do conhecimento, ressaltam a importância da família como a primeira instituição socializadora e que, nesse sentido, exerce grande influência no desenvolvimento da criança e do adolescente.

A narrativa de Cuper indica que ele nasceu em uma estrutura familiar muito rígida. Seus pais foram criados de modo muito duro e reproduziam, com seus filhos, a educação que tiveram. Cuper explica que apanhou muito na infância e essa violência educacional era a forma pela qual se transmitia a ideia de responsabilidade que, desde muito cedo, aprendeu. Ele, por ser o filho mais velho, era responsável por inúmeras

atividades em casa, inclusive por cuidar de seus dois irmãos mais novos.

Cuper não se referiu à escolaridade de seu pai, contudo inferimos que ele estudou até o nível médio. Ele esclarece que sua mãe não estudou além do ensino primário e que, portanto, para ambos a escolarização era um valor que eles gostariam de ver realizado nos filhos. Nesse sentido, essa família teve um papel muito importante em relação à educação dos filhos, ela incentivou e possibilitou a escolarização. Para Lahire “[...] a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”⁴ (2006, p. 338), como nesse caso, em que os dispositivos familiares possibilitaram a construção de valores concretos acerca da educação.

Apesar da influência da família na vida da criança e do adolescente os traços de “[...] seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, entre eles, a escola” (REGO, 2003, p. 57). Portanto, compreendemos a constituição do sujeito ao longo de sua trajetória de vida.

As memórias das primeiras etapas da escola mostraram formas tradicionais de lidar com o ensino: havia exposição dos estudantes, classificação, castigo, entre outras práticas punitivas. O professor menciona apenas duas experiências marcantes ao longo da Educação Básica, duas visitas externas: uma ao teatro Cultura Artística e outra à Casa do Bandeirante. Mesmo não atribuindo essas experiências ao interesse pela História imaginamos que o gosto pela Literatura e a visita à Casa dos Bandeirantes constituíram, de modo significativo, o gosto pela área de estudo. Podemos interpretar que o envolvimento com as leituras foi importante em sua formação na medida em que consideramos que a linguagem narrativa é própria do gênero que se apresenta nos livros de História. A Casa dos Bandeirantes, por sua vez, é um espaço em que a cultura histórica é divulgada, onde aspectos do conhecimento histórico brasileiro são evidenciados. Dessa forma, provavelmente, nessa visita, Cuper teve um contato significativo com aspectos da História do Brasil. Essas experiências na Educação Básica aguçaram seu interesse para prosseguir os estudos em História e o auxiliaram em suas práticas pedagógicas. Quando professor, considerando a importância de atividades para além dos muros da escola, proporcionou visitas externas para seus estudantes.

Tardif e Raymond (2000) pontuam que a docência é a única profissão em que os sujeitos se relacionaram com ela durante a maior parte de sua vida, antes mesmo de se licenciarem para o magistério, criando, dessa forma, sentidos próprios

4. Lahire (2006) explica o cuidado que teve com os termos “transmitir” e “transmissão”, pois eles normalmente significam “[...] uma reprodução idêntica (“modelo a ser imitado”) de uma disposição “ou de um esquema” mental” (p. 340). Para o autor essa ideia desconsidera a participação do sujeito destinatário no processo.

(positivos ou negativos) de imagens de professores e de experiências escolares. Por vivenciar a experiência com criticidade, refletir sobre ela durante o curso de formação ou a partir das próprias experiências muitos professores tendem a evitar práticas que julgaram outrora negativas e a evidenciar outras que lhe foram significativas. Portanto, os sentidos vivenciados (não) farão parte de seu repertório de práticas pedagógicas. Percebemos, por exemplo, que Cuper se preocupou em não reproduzir em suas práticas as experiências vivenciadas negativamente.

Ao referir-se ao Ensino Superior Cuper explicou seu crescimento intelectual, acadêmico e militante no período, ainda que o processo de aprendizado fosse dolorido. Por um lado, destacou que a universidade o transformou principalmente intelectualmente, talvez considerando que tanto as vivências enquanto estudante como aquelas enquanto participante do movimento estudantil foram decisivas em suas significações acerca da política, do momento histórico do país, da compreensão da sociedade, de sua decisão profissional e de percurso de sua vida.

Por outro lado, explicou as dificuldades que teve com o curso de graduação. Narrou que a faculdade não proporcionou ferramentas adequadas para garantir a permanência de seus estudantes, pois a erudição do curso e o volume de leitura impediram a permanência de 2/3 dos estudantes que com ele ingressaram. Os números atuais sobre os dados de evasão dessa faculdade não melhoraram. Pereira (2014) aponta que o curso de História está entre os cursos com mais baixos índices de licenciados, junto aos cursos de Geografia, de Letras e de Química. Entre as 3510 vagas ofertadas entre os anos de 2000 e 2012 apenas 444 estudantes concluíram suas licenciaturas, ou seja, menos de 13%. Indagamos se a faculdade ainda oferta um curso inalcançável para a maioria dos estudantes no que se refere à carga de leitura, cobrança de leitura em diferentes idiomas, trabalhos e provas para além das possibilidades, ausência de orientação para leitura, realização de trabalhos, entre outras características. Para além das razões acadêmicas pesquisas indicam poucas políticas de assistência estudantil para garantir a permanência (auxílio alimentação, moradia, livros, entre outros).

A estrutura meritocrática apresentada no curso de formação, fez com que o professor se sentisse aquém de seu conhecimento, práticas e atribuições ao longo de sua carreira docente. Ele vivenciou a profissão tentando superar as ideias de lacunas embutidas pela mesma faculdade que não lhe ofertou ferramentas adequadas, gerando um ciclo vicioso sobre uma relação profissional tensionada.

Talvez, os pontos essenciais da profissão para Cupertino sejam o compromisso com a Educação, com os estudantes, com o processo de ensino-aprendizagem de História. Para tanto, seu primeiro objetivo foi tentar fazer com que os estudantes se interessassem por História, porque, percebendo a importância da matéria, os

estudantes poderiam ter um maior entendimento da sociedade, refletindo sobre si próprios e seu papel social. Nesse sentido, foi importante promover a possibilidade de ascensão da escolaridade para todos os estudantes, principalmente para aqueles provenientes das classes sociais menos privilegiadas. Cuper relacionou, assim, sua própria história pessoal à sua prática pedagógica. Dessa forma, Cuper contextualiza a profissão enquanto constituição de si, ao nela projetar sonhos e expectativas não dissociadas ao momento histórico em que está inserido.

O professor aponta diversas crises com as quais se relacionou em sua trajetória, tantos problemas sociais como subjetivos. Percebemos sua postura crítica em relação à situação do país e à educação ao relatar as mudanças históricas desde a ditadura militar. Sua fala ressalta as implicações das mudanças políticas nacionais que incidiram sobre as políticas públicas na Educação, em cada momento da história recente do Brasil. Ele sugere que a crise que envolve a Educação afeta a dinâmica de trabalho docente.

Entre as questões subjetivas o professor ressalta as constantes tensões vivenciadas por si mesmo e por seus pares no cotidiano escolar. Tensões essas que têm levado muitos professores ao abandono: temporário, definitivo ou em serviço. Carlotto (2011) aponta que a Organização Internacional do Trabalho coloca a profissão docente como uma das mais estressantes, tendo, dessa forma, forte incidência de elementos que conduzem à chamada Síndrome de *Burnout*. Entre os fatores que levam à síndrome, a autora aponta que na profissão docente há menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer e convívio social; há uma redução da amplitude de atuação do trabalho e escassas oportunidades de trabalho criativo; o planejamento das políticas que norteiam o trabalho é elaborado por outras pessoas; os salários são baixos e as condições de trabalho precárias. Na esfera pública a profissão “[...] é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente é reconhecida por seu sucesso” (CARLOTTO, 2011, p. 403).

Uma forma de considerar as tensões vivenciadas pelo professor a partir da perspectiva histórico-cultural é por meio do conceito de *drama* de Vigotski. Para Vigotski “[...] o drama realmente está repleto de luta interna [...] [pois] a dinâmica da personalidade é o drama [uma vez que] o drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc)” (2000, p. 35). Anjos esclarece que “[...] ao elaborar a noção de drama, Vigotski está dando ênfase à internalização (dramática) das relações sociais, e está apontando que as relações reais entre as pessoas e as práticas sociais é que estão por trás do desenvolvimento psicológico” (2010, p. 142). Para a autora, ao compreender a dinâmica da personalidade a partir do drama, “[...] a dimensão contraditória das condições concretas que constituem os sujeitos” (Ibid, p. 142) é evidenciada.

Ao concebermos a constituição dramática da personalidade do sujeito estamos sugerindo que essa constituição é, além de contraditória, complexa. A subjetividade de cada sujeito, dessa perspectiva, é tensa, uma vez que

[...] a multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. (FONTANA, 2013, p. 64)

O sujeito, nesse contexto, significa e resignifica as interações sociais constantemente, de maneira, muitas vezes, contraditória. Dessa forma, para a autora, “[...] nossa singularidade é ‘lugar de passagem’, é uma condição produzida historicamente na dispersão das interações, no desafio de compreender o vivido (‘nem sempre percebido’) nas suas incoerências e contradições” (Ibid, p. 67, grifo da autora). Por isso, acrescenta Fontana, remetendo-se a Vigotski, que o desenvolvimento do comportamento do sujeito deve ser entendido no conceito de drama, pois “[...] a “aproximação do vivido”, na sua fragmentação e conflitos, no jogo da participação do/com o outro, [...] [é] condição para uma psicologia humana concreta” (Ibid, p. 68, grifo da autora). Compreender o sujeito, a partir da dramaticidade de suas relações, é perceber como se constitui a sua subjetividade.

52

Para Oliveira, o “[...] desenvolvimento [é] como o conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo” (OLIVEIRA, 2009, p. 332). A autora refere-se à sintetização de Palacios (apud Oliveira, p. 332) que aponta três fatores para explicar os processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um ser humano: “[...] i. A etapa da vida em que a pessoa se encontra; ii. As circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e iii. Experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas”. O que propõe Palacios é que as condições do comportamento humano estão relacionadas às circunstâncias históricas e culturais das experiências que cada sujeito tem.

Portanto, consideramos o momento de fala de Cupertino, como professor aposentado, que reflete sobre sua trajetória na docência, explicitando todo o drama que permeou sua vida e sua prática profissional, perpassando as transformações históricas e pessoais, (re)significando sua própria constituição de sujeito histórico.

Assim, ressaltamos indícios do desenvolvimento da vida e a permanência na carreira de Cuper de modo dramático, entre o individual e o coletivo, entre as contradições e tensões do desejado e do realizado, entre os sonhos e as pedras...

A procura de diálogos

A narrativa de Cuper nos faz pensar que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2013, p. 69), dos grupos e das relações tecidas por esse professor, que nesse caso são políticas, acadêmicas, profissionais, didáticas, etc. Comenta Braga que “[...] o caráter único do pensamento individual forma-se, assim, no entrecruzamento de várias correntes do pensamento coletivo” (BRAGA, 2002, p. 19), pois cada sujeito se constitui nas relações concretas com os outros.

As breves considerações indicam possibilidades de compreender o que moveu Cuper a ingressar e a permanecer na profissão e em quais condições. Há paixão e prazer em estar com os estudantes, contudo, como muitos professores no Brasil, sofreu pelas condições concretas da profissão: baixo salário, desprestígio social, políticas públicas autoritárias e excludentes, relações conflitantes com seus pares e estudantes, etc. Seu percurso é singular, mas que se cruza, se aproxima e se distancia de inúmeras outras histórias dos milhões de professores que vivencia(ra)m a profissão.

Não buscamos obter uma análise conclusiva dos elementos que mantêm o docente na profissão, de forma generalizante ou reducionista. Cada percurso é único. Procuramos evidenciar o que para Cuper foi importante. Trouxemos, nesse sentido, significações das relações estabelecidas ao longo de sua vida, as mais variadas situações, entre a paixão e o desencanto, no *drama*.

Caberia agora, encontrar um desfecho, um ponto final, uma conclusão, mas encontrar a última palavra seria desfazer o diálogo. Dessa forma, finalizamos este texto por apontar a importância da continuação do diálogo sobre a profissão docente, sobre a disciplina de História na Educação Básica, sobre o fazer História e fazer Educação, sobre ser historiador e ser educador, sobre refletir acerca de outros tempos e espaços...

Terminamos por convidar a todos e todas a ousar na docência

[...] estudamos, aprendemos, ensinamos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica [...] É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num que--fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que

exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.
(FREIRE, 1997, p. 8-9)

REFERÊNCIAS

- ANJOS, D. D. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano** - Práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 129-149.
- BRAGA, E. S. **Memória e narrativa**: da dramática constituição do sujeito social. 2002. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000253756>>.
- EVANGELISTA, M.B. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. **Revista de História Oral** Oralidades. São Paulo, n. 7, p. 169-182, Jan-jun/ 2010.
- FONTANA, R. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997.
- GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2006.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015.
- OLIVEIRA, M. K. **Cultura & Psicologia**: Questões Sobre o Desenvolvimento do Adulto. São Paulo: Hucitec, 2009.
- PEREIRA, S. S. A crise no curso de formação de professores: dos vestibulandos aos concluintes. In: **Anais...** ANPAE Sudeste UNICID 2014. <<http://www.youblisher.com/p/1013692-ANAIS-ANPAE-SUDESTE-UNICID-2014/>>.
- REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, Vozes, 2003.
- RISTOFF, D. **Mapa da demanda docente na educação básica**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/palestras/palestra_ifets_mapa_04m.pdf>
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Sociedade e Educação**, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. "Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]". Trad. Alexandra

Marenitch. **Educação & Sociedade**, Campinas: ano XXI, nº 71, p. 209-244, julho/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>.