

ELISA CLÉIA PINHEIRO RODRIGUES NOBRE

**HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES
MIGRANTES: CULTURAS
E CONTEXTOS DE MATO GROSSO DO SUL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE – MS
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

N754h Nobre, Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues.
Histórias de vida de professores migrantes : culturas e contextos de
Mato Grosso do Sul / Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues Nobre. -- Campo
Grande, MS, 2009.
135 f. ; 30 cm.

Orientador: Jacira Helena do Valle Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Professores – Formação – Mato Grosso do Sul. 2. Professores –
Atitudes. 3. Identidade social. I. Pereira, Jacira Helena do Valle. II. Título.

CDD (22) 370.71098171

ELISA CLÉIA PINHEIRO RODRIGUES NOBRE

**HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES
MIGRANTES: CULTURAS
E CONTEXTOS DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência final para obtenção do Grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE – MS
2009**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira

Prof^ª. Dr.^a Belmira Oliveira Bueno

Prof^ª. Dr.^a Adir Casaro Nascimento

Prof^ª. Dr.^a Jucimara Silva Rojas

DEDICATÓRIA

A Deus, aquele que adentra as
minhas mãos, que me sustem,
meu manancial de vida, meu
refúgio e fortaleza em qualquer
situação.

A Ele toda honra, toda glória e
todo louvor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de escrever mais essa página em minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Aos meus pais, pelo exemplo de perseverança, pelo carinho com que acolhem as minhas escolhas, pelo estímulo constante em todos os meus projetos, pela presença em minha vida.

À minha filha Bruna, minha “igual”, que viveu muito de perto as mudanças de humor provocadas pela construção deste trabalho. Minha filha, eu te amo!

Ao meu filho Everton, meu primogênito amado que, mesmo em meio à correria do dia-a-dia, me atendeu prontamente na composição das figuras que enfeitam as páginas deste trabalho. Meu filho, eu te amo!

Ao Paulo, meu amado, pelo exemplo e incentivo para que eu retornasse à academia. Pelo carinho que suportou meu ansioso envolvimento com a pesquisa, por entender minhas ausências, me fortalecer e me estimular nos momentos de desânimo, enfim, por acreditar em mim.

À minha irmã Lícia Mara, a qual creio que sem saber, me ensinou ainda quando éramos pequenas que podemos sempre fazer o melhor! Pela sua competência e dedicação na leitura deste trabalho, uma, duas, muitas vezes. Pelas sugestões sempre oportunas, pela cumplicidade e por fazer parte deste projeto.

À Prof^a Dr^a Jacira Helena do Valle Pereira para a qual toda palavra seria pouca para agradecer o privilégio que sinto em tê-la como orientadora e como amiga. Com ela aprendi o real significado da palavra pesquisa. Exigente e zelosa, sabe como poucos ensinar o que é ser pesquisadora e, por ser consciente e dedicada naquilo que faz, sabe e pode, como alguns outros poucos, compartilhar seus conhecimentos e vivências.

Às Professoras Doutoras Belmira Oliveira Bueno, Jucimara da Silva Rojas e Adir Casaro Nascimento, por aceitarem fazer parte deste momento tão especial de formação. Pelas observações e apontamentos que contribuíram grandemente para o desenvolvimento deste trabalho. Em especial, pelo carinho com que essas observações foram feitas, me encorajando e fortalecendo para que eu fizesse o melhor.

Aos professores que participaram dessa pesquisa com suas histórias de vidas, com seu tempo, suas emoções, seu carinho e receptividade. Muito obrigada por me possibilitar escrever por meio de suas vidas, mais um capítulo em minha trajetória.

Às professoras da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente, pela acolhida, contribuições e momentos de crescimento.

Às companheiras e companheiros dos Grupos de Estudo GEPEMM e CADEF, que me acolheram com carinho, respeito, apoio e amizade.

À Anízia e Denise, pelo companheirismo e amizade, e à Regina Baruki, a qual tomo a liberdade de me isentar das formalidades do título, pelo socorro na última hora na elaboração do abstract e ainda pelo incentivo, alegria contagiante e pelo carinho que sempre me recebeu.

À minha amiga Rosana, pelos cafezinhos, pelos ouvidos, pelo ombro amigo, pela compreensão, por enxugar as lágrimas que só ela podia ver mesmo quando elas não caíam literalmente. Rô, muito obrigada por fazer parte desses momentos!

À Jacqueline Mesquita, pelo carinho com que me recebeu no Mestrado, pelas palavras de incentivo e pelos socorros prestados na construção deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se em um estudo sobre a vivência de professores migrantes que atuam na Educação Básica de Mato Grosso do Sul. Busco compreender, por meio do percurso biográfico (CIAMPA, 1987; 1994), como se processa a construção da identidade dos professores que, em algum momento de suas vidas, deslocaram-se de outros estados da federação brasileira e hoje residem no contexto pluricultural do estado de Mato Grosso do Sul, a fim de identificar as marcas que essa pluralidade insere na sua trajetória. Queiroz (1987) e Bueno (2006) ancoram a escolha da metodologia de história de vida. Apresentam o entendimento de que essa metodologia ultrapassou os limites que a restringia ao simples conhecimento de fatos que cercam a vida de um indivíduo, sendo hoje considerada como uma metodologia de pesquisa e formação. Aprender os elementos teórico-metodológicos desenvolvidos por Pollack (1992); Bosi (1994); Halbwachs (2004); Demartini (2006) torna-se pertinente nesta pesquisa. Esses autores focalizam a ligação entre a memória e o processo de constituição identitária, elemento essencial para o processo de identificação pessoal e profissional do sujeito professor. Perscrutar as trajetórias profissionais e a constituição identitária de professores que tiveram suas vidas alteradas pelo deslocamento de sua terra de origem significa esmiuçar a constituição histórica e social dos que vêm sendo professores ao longo da formação do estado de Mato Grosso do Sul. Em síntese, esta pesquisa corroborou a compreensão de que os resgates da memória refletem as nuances de maneira intensa sobre as trajetórias de professores que, como personagens de uma história viva, se transformam, trocam de papéis, mudam a roupagem, constroem e marcam o seu tempo com suas vivências.

Palavras-chave: professores migrantes; práticas docentes; identidade; memória.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present a study on the life experience of migrant teachers who work in Basic Education in the state of Mato Grosso do Sul. I seek to understand, by means of the biographical trajectory (CIAMPA, 1987; 1994), how the teachers' identity is constructed, specifically the identity of teachers who moved from different states of Brazil to the multicultural context of the state of Mato Grosso do Sul, in order to identify the marks inserted by this plurality into their lives. Queiroz (1987) and Bueno (2006) are the references used for the choice of life history methodology, which has overcome the limits of a mere knowledge of the facts regarding a person's life, and is currently considered a research and formation methodology. The research also involved the theoretical-methodological elements developed by Pollack (1992); Bosi (1994); Halbwachs (2004); Demartini (2006). The authors focus on the link between memory and identity construction, an essential element for the process of the teachers' personal and professional identity. To investigate the professional experience and the identity constitution of those teachers who had their lives affected by leaving their homeland means to scrutinize the historical and social constitution of the teachers who have been working along the formation of the state of Mato Grosso do Sul. In conclusion, the idea that the memory recollections intensely reflect on the teachers' trajectories has been corroborated. Like the characters of a story, the teachers transform themselves, change their parts and their clothes, build and mark their time with their experiences.

Keywords: migrant teachers; teaching practices; identity; memory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores Entrevistados	23
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES: CAMINHOS E DESCAMINHOS NO PROCESSO MIGRATÓRIO	26
1.1 Constituição identitária de professores	27
1.2 A constituição identitária do professor migrante	35
1.3 Memória, construção da identidade e professores migrantes.....	38
CAPÍTULO II	
TRAJETÓRIA IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES MIGRANTES: AS MARCAS IMPRESSAS NO CONTEXTO CULTURAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	46
2.1 O percurso biográfico dos professores migrantes	47
2.1.1 Juntando os fios e alinhavando as histórias de vida dos professores	100
2.2 A constituição do professor migrante no contexto de pluralidade cultural de MS..	102
2.3 O contexto pluricultural de Mato Grosso do Sul: práticas docentes de professores migrantes	107
2.4 Vivências da prática docente: as subjetividades de professores migrantes	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa constitui-se em um estudo sobre a vivência de professores migrantes que atuam na Educação Básica de Mato Grosso do Sul e tem como foco o seu percurso biográfico, uma vez que este, ao ser investigado, revela os acontecimentos que o pontuam, seus momentos decisivos, suas bifurcações-encruzilhadas e processos subjetivamente construídos.

Nesse sentido, busco compreender como se processa a construção da identidade de professores que, em algum momento de suas vidas, deslocaram-se de outros estados da federação brasileira e hoje residem no contexto pluricultural do estado de Mato Grosso do Sul, a fim de identificar as marcas que essa pluralidade insere na trajetória desses profissionais.

Alvo de pesquisas¹ nos países europeus e nos países da América do Norte, o fenômeno da migração constitui-se como uma questão social desafiadora por suas conseqüências individuais e coletivas. No Brasil, essa questão ainda passa despercebida, apesar de apresentar características próprias, pois é notadamente um fenômeno interno, mas que tem sido gradualmente acrescido pela presença de migrantes dos países sul-americanos com os quais o Brasil tem uma fronteira com aproximadamente 16 mil quilômetros de extensão.

Apesar de os estudos voltados para a pessoa do professor, sua profissionalização, a constituição da sua identidade e a sua formação apresentarem crescente interesse aos pesquisadores, como constatado em pesquisa coordenada por Bueno (2006)², quando se apurou o uso da abordagem das histórias de vida e seus usos no Brasil na área da Educação, a relação entre a problemática da migração e o percurso biográfico de professores é um campo que demanda investigações.

Para fundamentar o que foi acima exposto, posso citar o levantamento que realizei no banco de teses da CAPES no qual empreguei recortes específicos como os

¹ PERES, A. N. (1999) apresenta em seus estudos alguns autores que discutem a migração na América do Norte e nos países europeus como: REY VON ALLMEN, M (1993; 1996); ROCHA-TRINDADE, M. B. (1976; 1987; 1992); KASTORYANO, R. (1994). MARIN, J. (1996; 2000; 2001; 2008) traz em suas pesquisas estudos que envolvem migração, globalização e direitos humanos. CANOTILHO, J. J. G. et al. (2000). SANTOS, M. H. (1983); SERRÃO, J. (1982) são autores que discutem a migração e suas conseqüências para as sociedades envolvidas. LANG, A. B. S. G. (1999) faz referência, em sua pesquisa com imigrantes portugueses em São Paulo, aos estudos de alguns autores como: SARAMAGO, J. (1997) e KLEIN, H. (1994). Ressalto ainda os estudos de SAYAD, A. (1998; 2000) que respaldam esta pesquisa nos aspectos teóricos e conceituais ligados à migração

² BUENO et alii: **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente**. Brasil, 1985-2003. (2006)

termos professores e professoras migrantes, professores e professoras imigrantes, docentes migrantes e, considerando os anos de 1990 a 2007, encontrei apenas duas dissertações e uma tese com o tema voltado especificamente para a temática do professor migrante. A primeira, de autoria de Maria Ignez Joffre Tanus, intitulada “Mundividências – história de vida de professores”³, defendida no ano de 1992, é citada por Bueno (2006) como um dos trabalhos pioneiros no uso de histórias de vida. A pesquisa explora as visões de mundo, os processos de subjetivação e de identificação presentes na profissão docente, buscando compreender o imaginário e a realidade de grupos de migrantes–professores a partir de duas questões básicas: a identidade e a construção da noção da realidade.

No mesmo banco encontrei também a tese de Dolores Schüssler (2002), do Programa de Mestrado em Educação da UFMT, que tem como título “Migrantes camponesas e professoras primárias: trajetórias de vida entre o espaço privado e o espaço público”. Esse trabalho apresenta o percurso biográfico de camponesas migrantes e as relações estabelecidas entre família/campo/ensino. Defendida também em 2002, a dissertação de Maria Augusta Rondas Speller faz parte do Programa de Doutorado em Educação da FUESP e tem como título “Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso: das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar”. A autora pesquisou mulheres professoras migrantes, privilegiando certos aspectos subjetivos que pudessem ser relevantes para se pensar o feminino, suas vicissitudes e ressonâncias na educação.

A dissertação de Janice Cássia Lando, do Programa de Mestrado em Educação da UFMT intitulada “Migração, projetos e identidade profissional: um estudo sobre professoras do município de SINOP/MT no período de 1973 a 1982”, foi apresentada em 2003 e revela, por meio da metodologia de história de vidas, o que é ser professora em um acampamento, como essas professoras construíram suas identidades e realizaram seus projetos de vidas no contexto histórico, social e econômico do processo de colonização de Sinop, município de Mato Grosso.

Em Mato Grosso do Sul o fenômeno migratório é nitidamente observado, pois além das fronteiras estaduais, o estado tem como países fronteiriços a Bolívia e o Paraguai, o que propicia o entrecruzamento de culturas e o compartilhamento de realidades que se conjugam e se conflituam cotidianamente (PEREIRA, 2003),

³ Essa tese foi publicada em livro em 2002 e pode ser encontrada com a seguinte referência: TANUS, M. I. J. **Mundividências: histórias de vida de migrantes professores**. São Paulo: Zouk, 2002.

processo esse que agrega diferentes valores à identidade dos indivíduos que aqui residem.

No complexo cenário sul-mato-grossense, formado pelas influências étnicas e culturais que vão desde os índios, imigrantes e chegam até as migrações internas, Mato Grosso do Sul é um estado em construção, em que a busca pela modernização e diversificação da economia, geração de empregos, promoção e distribuição das riquezas, além do respeito pela natureza são compromissos constantemente reiterados pelos governantes e esperados pela população. Tem seus limites fixados entre os estados de Mato Grosso, Goiás, Paraná, Minas Gerais, São Paulo, Paraguai e Bolívia.

O Pantanal, uma das maiores planícies de sedimentação do mundo, configura-se como elo entre os estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, estendendo-se também por países vizinhos como Argentina, Bolívia e Paraguai. Por seu ecossistema diversificado, foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – como uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais do Planeta, integrando-o ao acervo dos patrimônios da humanidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 16).

Mato Grosso do Sul conta com uma extensão territorial de 357.124,96 Km² (4,19% da área do país), terras estas que se dividem em 78 municípios e 87 distritos. O estado traz em sua fisionomia as marcas das migrações pela inegável matriz indígena presente no estado, assim como a presença da migração de pessoas das mais diversas regiões, fato que contribuiu para que o Estado se desenvolvesse com as características culturais que hoje apresenta. Os japoneses que migraram para Mato Grosso do Sul aqui chegaram para atuar na construção da ferrovia, iniciada nas primeiras décadas do séc. XX e concluída em 1914, mas suas contribuições estenderam-se para a atividade agrícola, fator preponderante no desenvolvimento desse território.

Os mineiros, vindos de Uberaba com importante papel na atividade pecuária, chegaram à região em busca de negócios. Na região conhecida como município de Paranaíba, cujos domínios se estendiam até o Rio Paraná, foi freqüente a presença de paulistas, especialmente os da Vila Franca de Imperador e Botucatu. Pela fronteira paraguaia, chegaram ao sul de Mato Grosso, na década de 1890, os gaúchos que se refugiaram das turbulências políticas que aconteciam no Rio Grande do Sul.

Os mascates garantiam a distribuição de mercadorias, promovendo o comércio, e abriram portas para os imigrantes que chegavam descapitalizados, em busca de oportunidades. Para o município de Corumbá, vieram muitos turcos, sírios e libaneses que consolidaram negócios na região. Com o tempo, a base comercial, outrora sediada em Corumbá, transferiu-se aos poucos para a capital, Campo Grande, com contribuição da visão estratégica dos árabes.

A estes seguiram os portugueses, italianos e espanhóis que vieram em busca de oportunidades. Chegaram também os armênios e palestinos, além de paraguaios e bolivianos que, dada a proximidade com seus países de origem, tinham aqui uma oportunidade para emigrar. Cada grupo contribuindo com suas peculiaridades para a diversidade e riqueza cultural do estado de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 01).

Porém, Sayad (2003) assegura que para se conhecerem as conseqüências advindas da migração, é necessário que, se tenha vivido essa experiência intensamente e que se tenha ainda o poder de “afastar-se” da situação vivida para refletir sobre a experiência adquirida. Essa afirmação reforça a pertinência deste trabalho, pois ao narrarem a sua história, os professores pesquisados observam-se a si mesmos, “[...] a presença do pesquisador “profissional” é apenas uma oportunidade inesperada de oferecer em voz alta o produto há muito tempo refletido e amadurecido de sua pesquisa de si mesmo”. (SAYAD, 2003, p. 651).

A metodologia de história de vida foi o caminho pertinente para se conhecer o universo que cerca o professor migrante, além de permitir analisar como este (re)interpreta e (re)inventa suas experiências, seus sonhos, anseios e percalços, os quais permeiam sua trajetória e a constituição de sua identidade, aspectos esses cercados pelos acréscimos e ressignificações advindas do deslocamento de sua terra de origem.

O termo migração é entendido nesta pesquisa no sentido proposto por Sayad (1998), ou seja, como o deslocamento de pessoas no espaço físico, sendo que este não se limita apenas ao espaço demográfico ou geograficamente delimitado, mas estende-se a um espaço qualificado pelas relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

O referido autor chama a atenção, em seus estudos, para que esse deslocamento não ocorre sem deixar marcas, pois o migrante experimenta processos conflituosos, tensos, de perda do território ou das relações cotidianas, processo esses

que dão origem a um sentimento de desenraizamento ou desarraigamento. Esse sentimento de não estar preso a nenhum lugar pode levar o migrante a construção de um outro sentimento, o de superfluidade, ou seja, o sentimento de não pertencer a lugar algum, o que marca de forma profunda a construção da sua identidade. (PEREIRA, 2003).

Ao remeter essa afirmação à realidade dos professores que saem de seu local de origem e se estabelecem em Mato Grosso do Sul, posso inferir que essas marcas são expressas por meio de suas lembranças e partilhadas em seu cotidiano. Por meio desse processo, o professor constrói ao longo de sua vivência, diversos saberes que, transformados e incorporados à sua prática cotidiana, passam a integrar a sua identidade.

Ainda na busca de se conhecer os diversos elementos que compõem o processo de construção da identidade do professor migrante, compreendo que a identidade é forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissional que Berger e Luckmann (1996) especificam como socialização primária, ou seja, aquela recebida na infância e em virtude da qual o indivíduo se torna membro da sociedade; e a socialização secundária, entendida como todo e qualquer processo posterior que introduz o indivíduo no mundo objetivo da sociedade.

O processo de socialização pode ser entendido como o caminho no qual se consolida a construção da identidade social do professor. Nesse trajeto, os saberes e hábitos formados tornam-se elementos constitutivos da conduta de sua ação educativa, dos seus juízos e das suas decisões pedagógicas. (TARDIF, 2000).

Logo, o professor deixa de ser visto como um ser isolado e passa a ser conhecido por suas relações. Ao evocar as suas memórias dentro e fora da escola, revelam-se as várias facetas da identidade que permeiam a constituição identitária docente, permitindo-se explicitar a identidade como um fenômeno social em constante transformação (CIAMPA, 1987; 1994), um processo que está sempre em movimento e em freqüente mudança, podendo dessa maneira ser compreendido como metamorfose.

Goffmann (1975) afirma que, seguindo por esse caminho, passa-se a reconhecer o professor como um protagonista que condensa em sua trajetória o conhecimento e a aprendizagem que circundam as suas experiências. Ao mesmo tempo em que aprende, é inserido em um processo de formação e de conhecimento, porque todo esse movimento se ancora nos recursos experienciais engendrados nas

marcas acumuladas das experiências construídas, além das mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (SOUZA, 2006, p. 136).

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que, ao apresentar-me como mestranda/pesquisadora, minha intenção com esta pesquisa está além da obtenção de um título. Significa, como alerta Souza (2006), a possibilidade de fazer parte de um processo de conhecimento, de ouvir a mim mesma, de permitir-me pesquisar e/ou abrir mais algumas “gavetas” que possibilitem o encontro com personagens até então guardados, mas que constituem minha identidade e trajetória profissional.

Na busca do conhecimento do outro, também me construo, dando significado a minha experiência, simbolizo a minha vida, me organizo, sendo esses aspectos de extrema importância em meu processo de formação.

Os deslocamentos foram acontecendo, a metamorfose, inevitável. Porém, mesmo frente a essas evidências, a opção pelo objeto de estudo que constitui esta pesquisa não foi imediata. Várias desconstruções e construções foram incentivadas pelas reflexões despertadas na disciplina Identidade, Memória e Prática Docente oferecida pelo Programa de Mestrado da UFMS.

Livros, textos, autores, professores abriram um caminho para que as indagações que hoje fazem parte desta pesquisa fizessem parte de mim, como Ciampa (1994), que me levou a refletir em que fase da metamorfose eu me encontrava: será que ainda uma lagarta ou será que já estava na fase de preparação para longos vôos? E Éclea Bosi (1994), que me alertou para que por mais dolorosas que sejam as lembranças, todas elas me formam, são o meu suporte. Ainda Halbwachs (2004), que me ensinou que as minhas lembranças também são as lembranças de um grupo, assim, nunca estou só faço parte de um coletivo, sempre. E tantos outros, que se tornam impossíveis de serem inumerados nesse momento, mas que igualmente me marcaram e se tornaram um referencial não só para esta pesquisa, como para a minha trajetória pessoal e profissional.

A participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Migração e Memória- GEPEDM – refinou a escolha do objeto de pesquisa, ampliando e reforçando o foco para as questões que envolvem a migração e memória. As reuniões de estudos do GEPEDM possibilitaram-me ir além, auxiliando-me por meios dos referenciais teóricos adotados tais como Bourdieu (1996; 2004; 2007), Peres (1999) e Sayad (1998; 2000), autores que discutem aspectos que envolvem a migração e suas

conseqüências sócio-culturais; e ainda por meio do desenvolvimento da pesquisa atual do grupo com migrantes paraguaios, a reflexão sobre a implicação que os diversos professores com suas características, culturais diferenciadas tiveram em minha formação e em minha trajetória profissional, levando-me a considerar a importância do tema a ser tratado na pesquisa

Por meio das lembranças dos professores migrantes entrevistados, minha memória foi ativada, aguçando minha subjetividade, pois, afinal, também passei a me ver como “migrante”, pois juntamente com minha família desloquei-me ainda pequena da cidade em que nasci – Dourados/MS, para residir em Campo Grande/MS.

Desloquei-me ainda da minha área de formação, pois sendo graduada em Serviço Social, aprendi que cada indivíduo é único, mas ao mesmo tempo coletivo e cultural, pois apesar de ser resultado de suas escolhas pessoais, é também de escolhas possibilitadas ou impostas por momentos “[...] premidos por necessidades, desviando-se de seus projetos inicialmente delineados, catando trilhas para o enfrentamento de obstáculos e superação de empecilhos”. (ITANI, 2004, p. 62).

Tendo exercido a profissão de Assistente Social por vários anos, tive a oportunidade de novo deslocamento, possibilitado ou imposto pelo momento para experimentar os caminhos da docência e hoje busco por meio do Mestrado em Educação dar continuidade a minha trajetória profissional.

Procuro assim, em meio a esses e a outros deslocamentos, um lugar e uma maneira de reinterpretar minhas experiências de modo a favorecer a construção do conhecimento, redefinindo o meu lugar social e as relações estabelecidas com o “outro” (BUENO, 2006). Esse é o aspecto que, para mim, pesquisadora, dá sentido à busca empreendida nesta pesquisa, ou seja, faz parte da minha metamorfose.

Posso compreender que no resgate da memória encontram-se fragmentos que possibilitam o conhecimento da história tanto de quem escreve como de quem dela se torna ouvinte ou conhecedor. Nesse contexto, os estudos que fazem uso da metodologia de histórias de vida (QUEIRÓZ, 1987) apresentam uma diversidade de informações relativas à história das pessoas e da sociedade, capazes de provocar mudanças na forma com que cada indivíduo compreende a si mesmo e até na forma de compreender os fatos que escrevem a história de uma nação.

Assim, busco em Queiroz (1987) o respaldo necessário para a utilização da metodologia de história de vida. A autora apresenta em suas obras o entendimento de

que essa metodologia ultrapassou os limites que a restringia ao simples conhecimento de fatos que cercam a vida de um indivíduo, sendo hoje considerada como uma metodologia de pesquisa e formação.

Dessa forma, posso considerar que as narrativas permitem o aflorar das visões de mundo de cada entrevistado, trazendo informações diversificadas que contribuem tanto para a alteração da história escrita como para a transformação da sua própria história.

Ao recontar suas vivências, o entrevistado traz à tona suas lembranças, permeadas de sentimentos que dão sentido ao seu caminhar, idealiza-se de maneira tal que possa ele mesmo reconhecer-se como ser social, ou ainda, reinventar-se por entender que essa ação possibilitará a sua interação com o processo de transformação que se desenrola à sua frente.

Na pesquisa com professores migrantes, as lembranças desses sujeitos são reavivadas e formalizadas pelas narrativas, transformando-se em registros e despertando a idéia de que memória e histórias de vida têm um relacionamento muito íntimo e extremamente fértil. Nesse sentido, as informações contidas na lembrança apresentam uma diversidade de informações relativas à história das pessoas e da sociedade capaz de provocar mudanças na forma com que cada indivíduo compreende a si mesmo e na forma de compreender os fatos que escrevem a história de uma nação.

Por meio das narrativas de professores migrantes, posso compreender a sua trajetória profissional, uma vez que as histórias de vida oferecem riqueza e sentido concreto do detalhe, além da oportunidade de examinar a seqüência do comportamento dentro do mais amplo contexto da vida de uma pessoa porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo relata suas experiências, reflete sobre elas, rememorando o passado vivido e integrando suas experiências nos esquemas pelos quais norteia sua vida. (BOSI, 1994).

Nesse caminho, torna-se então pertinente apreender os elementos teórico-metodológicos desenvolvidos por Pollack (1992); Bosi (1994); Halbwachs (2004) e Demartini (2006). Esses autores destacam em suas obras a ligação entre memória e o processo de constituição identitária, pois a memória é “[...] um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de

coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. (POLLACK, 1992, p. 05).

Ressalto que, para além de evocar nesta pesquisa a dimensão comunicativa da história de vida e de conceitualizar o universo do docente migrante, busco revelar os significados que a invenção de si mesmo (ATAÍDE, 2006) influenciou na constituição identitária desses sujeitos migrantes, pois esses significados podem influenciar em sua caminhada profissional, levando-se em consideração que para os migrantes há uma reconstrução de diversas práticas culturais e identitárias, nas quais novas ressignificações culturais e sociais ocorrem.

No entanto, delimitar os limites, traçar a trajetória e caminhos para o qual convergem os professores migrantes que atuam na Educação Básica de Mato Grosso do Sul não é tarefa fácil em face da complexidade plural do referido estado. Porém, considero que nesse espaço a experiência de cada docente é bem própria, ao mesmo tempo em que não deixa de ser a experiência da coletividade, que partilha o mesmo universo de trabalho com todos os seus desafios e suas condições. (TARDIF; LESSARD, 2007).

Inserido no contexto escolar, o professor é um sujeito que condensa em sua trajetória a complexa trama de práticas, valores, crenças e sabedorias formadas pela articulação entre socialização familiar, escolar e profissional. A análise da trajetória profissional dos professores torna-se essencial para esta pesquisa, pois essa trajetória ao ser trabalhada possibilita novas opções, novas buscas e novos modos de se conduzir o ensino, “[...] atuando sobre a dimensão da identidade profissional dessas pessoas, ajudando a colocar em questão os processos sociais e pessoais de construção das inserções na realidade”. (CATANI et al, 1997, p. 19).

Para Nóvoa (1995), a narrativa da realidade provoca mudanças na maneira de cada indivíduo compreender a si mesmo e aos outros, promovendo formas de apoio e entraves para que o desenvolvimento pessoal aconteça, privilegiando também abordagens e pontos decisivos que retratem a sua trajetória e a história da profissão docente, visto que essa compreensão está diretamente ligada ao que somos como pessoa.

Nessa perspectiva, os estudos de Goodson (2007), Nóvoa (1995, 1999 e 2007), Tardif (2000, 2006, 2007) são contributivos, já que esses autores enfocam temas voltados aos percursos e ciclos de vida dos professores, além de abordagens

referentes aos diários reflexivos, à história de vida, à autobiografia e suas influências e significados para a formação docente.

Torna-se então oportuno, no processo de formação, “[...] fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores” (NÓVOA, 1995, p. 17), pois a história das práticas de formação docente, de modo geral, está incrustada nas próprias relações sociais estabelecidas pelos docentes no contexto social em que se inserem.

A ESCOLHA DOS PROFESSORES

Os professores sujeitos desta pesquisa são provenientes de outros estados da federação e atuam na Educação Básica em Mato Grosso do Sul. Migrantes que compõem a pluralidade cultural desse estado e que foram escolhidos por suas singularidades e por sua representação na sociedade, considerando-se o que propõe Thiollent (1985, p.199): “[...] o indivíduo é considerado como representativo pelo fato de ser ele que detém uma imagem, [...] da cultura [ou das culturas] à qual pertence”.

Para a seleção dos professores, foi considerada sua idade ao chegar ao estado de Mato Grosso do Sul e, principalmente, o aspecto migratório, para que pudesse ser aferida a bagagem cultural trazida de suas raízes. Buscou-se a compreensão do sujeito em suas relações grupais e em seus afazeres, valores, normas, comportamentos e a influência que a mudança cultural produz em sua identidade.

Observou-se o tempo da atividade como professor para melhor se dimensionar a análise de sua trajetória, as marcas que os vários elementos da pertença cultural inserem na sua constituição identitária e a forma como o professor constrói a ponte entre a sua história e a história do grupo a que pertence atualmente.

Assim, a escolha dos professores obedeceu a critérios pré-estabelecidos. No entanto, os professores entrevistados foram escolhidos pela disponibilidade em falar, ou melhor, pela disponibilidade em abrir para o desconhecido as experiências formadoras de sua própria história, na verdade pela disposição em narrar-se, pois contar sua própria história não é uma tarefa fácil.

Fez-se necessário que o professor estivesse disposto a se mostrar, falar sobre suas qualidades e defeitos, suas fraquezas, seus sonhos e formas de enfrentar os desafios na sua vida pessoal e no desenvolvimento da carreira. Entretanto, nos vários

contatos estabelecidos com docentes, ao serem convidados a participar desta pesquisa, como analisam Bom Meihy e Holanda (2007), por não se acharem importantes, delegaram aos outros a capacidade de narrar.

Porém, os professores entrevistados demonstram, por meio de suas narrativas, a capacidade não só de contar histórias ou expor suas experiências, mas em propiciar o conhecimento buscado, por meio de suas falas. São transparentes em suas representações, possibilitando o entendimento do que afirma Perez (1999) de que os fluxos migratórios permitem-nos recordar fatos históricos e símbolos que não podem ser esquecidos da memória da humanidade, ao mesmo tempo em que nos leva a dimensionar o incomensurável pluralismo de culturas que desenha o estado de Mato Grosso do Sul.

Na pesquisa, trabalha-se com as narrativas de cinco professoras e um professor, porque as histórias desse grupo mostraram-se de tal modo ricas que se tornaram adequadas para a análise desejada, ou seja, produziram uma análise concisa das relações estabelecidas no grupo em estudo. Esse grupo de professores, composto em sua maioria por mulheres, suscitou a reflexão sobre o processo de feminização da profissão docente, processo esse que, segundo Catani et al (1997), iniciou-se no Brasil às vésperas da República e que não se esgotou até hoje.

Nesse sentido, “ser mulher e ser professora” apresenta-se como um elemento constitutivo da identidade docente em uma sociedade em que a “[...] masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo” (CATANI et al, 1997, p. 39), delineando a sua maneira de ser e estar no mundo, podendo ser consideradas como construções históricas e sociais.

Logo, cada personagem entrevistado apresenta, de forma singular, a sua trajetória que se inicia na infância e alcança a idade adulta, permeada pelos percalços vividos durante a viagem condicionada pela migração. As memórias são evocadas e aqui entendidas como um precioso recurso de aprendizagem utilizado para movimentar os relatos recheados de acontecimentos, experiências e de histórias.

Nessa perspectiva, a análise sobre a vida dos professores migrantes ajuda a entender o indivíduo na relação com a história do seu tempo, ao esclarecer, assim, as escolhas, investimentos e opções com que se depararam, bem como as percepções e imagens que constroem sobre a sua profissão no estado de Mato Grosso do Sul.

Evidencia-se, nesse momento, não só o conteúdo individual presente em cada relato sobre o seu deslocamento da terra de origem em suas múltiplas

dimensões e significações, como também as marcas que as experiências de vida e os permanentes desafios, paradas e desvios, caminhos e descaminhos imprimem na identidade do professor migrante. Logo, configuram-se histórias de vida marcadas pelo coletivo, pois como afirma Halbwachs (2004), a memória coletiva existe porque a forma de vivência também tem um determinante coletivo.

Para Lang (1996), na perspectiva sociológica, o fato de se trabalhar com vários sujeitos abre a possibilidade para se realizar uma leitura do social, pois é por meio das diversas versões apresentadas para uma referida situação que se permite reconstruir a história estrutural e social do grupo pesquisado, reconstruindo-se assim a sua trajetória.

No caso desta pesquisa, pode-se considerar que diferentes versões foram apresentadas para situações semelhantes, ao se levar em conta que os sujeitos entrevistados são professores que vivenciam o fenômeno da migração, o que permite não a compreensão do social em si, mas como a história social desses sujeitos vai sendo construída.

E por estarem as histórias em construção e pelas inúmeras facetas que envolvem uma vida, vários encontros foram necessários para que as entrevistas fossem gravadas. O retorno aos entrevistados, em alguns casos mais de três vezes, mostrou-se necessário para fechar algumas brechas ou sanar incorreções de interpretação. Contudo, a vontade de ouvir mais não foi sanada e percebeu-se que o narrador compartilhou da mesma vontade, ou seja, contar mais, validando a afirmação sobre a dificuldade de finalizar as narrativas, “[...] pois há sempre mais e mais acontecimentos, mais e mais detalhes, mais e mais reflexões, que a memória vai resgatando” (QUEIROZ, 1987, p. 276).

Assim, pode-se afirmar que os depoimentos recolhidos contam histórias de professores que passaram por grandes desafios em suas vidas, rompimentos, ressignificações, novos sentimentos que permitiram, por meio da interpretação das experiências lembradas, perceber que a lembrança individual está impregnada pelos conteúdos das rememorações dos grupos aos quais o indivíduo pertenceu ou ainda pertence.

Lucena (1999) considera que a utilização da metodologia de histórias de vida permite reconstruir aspectos de personalidades individuais inscritas na existência coletiva, chamando a atenção para o uso da memória exigido no momento em que se utiliza a fonte oral. Por esse motivo, todas as manifestações do narrador,

no momento em que está revelando a sua história tornam-se importantes, pois tudo está impregnado de informações e são partes de sua história.

O silêncio, as reticências, as omissões, as repetições, a pressa em falar, os gestos, enfim, todos os sinais devem ser vistos como a construção do narrador de sua própria identidade e a forma como ele traduz e redimensiona as relações entre o “eu” passado e o “eu” presente. Esses registros formulados possibilitaram o conhecimento do perfil dos professores envolvidos na pesquisa, tornando-se importante apresentar ainda alguns traços identitários como o que se assevera no quadro abaixo:

QUADRO I - Professores Entrevistados

Nome	Idade	Formação	Lugar de formação (graduação)	Tempo de Atuação ⁴	Estado de Origem
Célia	63 Anos	Magistério e História	Campo Grande/MS	23 Anos	Ceará
Carmem	66 Anos	Magistério e Pedagogia	Uberaba/MG	50 Anos	Minas Gerais
Edílson	42 Anos	História	Corumbá/MS	14 anos	Rio de Janeiro
Ana	37 Anos	Magistério e Pedagogia	Campo Grande/MS	21 Anos	Mato Grosso
Liz	38 Anos	Magistério e Pedagogia	Fortaleza/CE	14 anos	Ceará
Nina	47 anos	Letras	Fortaleza/CE	30 anos	Piauí

Organização: Nobre, 2008.

Observa-se que os nomes atribuídos a cada narrador são fictícios, mas os relatos de suas vidas pessoais e profissionais, que serão apresentados no desenvolvimento da pesquisa, tornarão a pessoa do professor migrante de tal forma visível que possibilitarão conhecer aspectos reais de suas identidades, sem, contudo revelar seus nomes. Além disso, identificar o estado de origem dos sujeitos possibilita verificar que a identidade em Mato Grosso do Sul é construída na diversidade, nas relações de alteridade entre aproximações e confrontos com o “outro”.

Este estudo apresenta-se organizado em dois capítulos, e, ao início de cada capítulo, houve o desejo de se apresentarem, por meio fitas, algumas imagens dos assuntos que serão tratados em cada tópico. O uso das imagens vincula-se ao

⁴ As professoras Carmen e Ana contam o seu tempo de atuação a partir do seu ingresso no curso de magistério, antes da graduação. O professor Edílson e as professoras Célia, Liz e Nina contam o seu tempo de atuação a partir do término do curso de graduação.

entendimento de que as imagens são instrumentos privilegiados para a reflexão de significados limitados pelas palavras.

Mas, esse desejo decorre ainda de uma necessidade própria de ornamentar os momentos que cercam as minhas experiências, certamente herança materna, pois desde pequena fui “encantada” pelos bordados executados por minha mãe e que tornavam belas as coisas mais simples, mas também herança paterna, pois meu pai até hoje alegre e adoça meus olhos com seus quitutes e sua criatividade.

As fitas apresentam fragmentos das histórias de vida dos professores entrevistados, prestam homenagens, procuram legitimar os relatos prestados e procuram demonstrar o movimento existente na pesquisa ora apresentada.

O primeiro capítulo aborda o processo de construção identitária de professores: caminhos e descaminhos da migração. O primeiro tópico desse capítulo, dedica-se a discorrer sobre o processo de constituição da identidade do professor, apresentando a identidade como uma dialética (CIAMPA, 1987; 1994) que permite desvelar seu caráter metamorfoseado, o qual ocorre a partir de práticas sociais específicas e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir aos aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente.

No segundo tópico, apresentam-se aspectos relacionados à prática educativa dos professores migrantes que atuam em Mato Grosso do Sul na busca de desvelar as características culturais que os acompanha até a nova sociedade de pertencimento.

No terceiro e último tópico deste capítulo, apresenta-se a importância do processo de apreensão das memórias (DEMARTINI, 2006) na construção das narrativas dos professores, sujeitos da pesquisa, e explicita-se que é no movimento da memória que se desvelam as histórias de vida.

O segundo capítulo trata da trajetória profissional de professores migrantes e a marca impressa por essa trajetória no contexto cultural do estado de Mato Grosso do Sul. Destaca-se em seu primeiro tópico o perfil dos professores migrantes que fizeram parte da pesquisa, abordando-se o seu percurso biográfico e considerando-se a sua socialização familiar e escolar, além de apresentar os aspectos que motivaram sua escolha profissional, buscando conhecer os aspectos positivos ou dificultadores que envolvem a constituição da trajetória profissional dos docentes pesquisados.

O segundo tópico dá visibilidade às experiências e ao cotidiano profissional do professor migrante, buscando compreender como os elementos culturais de Mato

Grosso do Sul influenciam a sua atividade profissional, especificando a constituição do professor no contexto de pluralidade cultural que envolve o Estado.

No terceiro tópico, busca-se conhecer, nas vivências das práticas docentes, as subjetividades que cercam os professores migrantes. Leva-se em consideração a diversidade cultural contida no lócus de pesquisa, diversidade esta das quais os próprios professores entrevistados são os atores principais, mas, ao mesmo tempo em que deixam suas marcas, são marcados em suas vidas pessoais e profissionais.

Á guisa de considerações finais nesse capítulo, apresento o professor migrante nas suas interações individuais e coletivas, revelando como o professor constrói a ponte entre a sua história e a história do grupo a que pertence atualmente.

CAPÍTULO I



O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES: CAMINHOS E DESCAMINHOS NO PROCESSO MIGRATÓRIO

Tendo que viver na terra dos outros, entre eles e com eles, só se pode viver, mais ou menos aberta e profundamente, um pouco à sua maneira, em quase todas as esferas da existência; só se pode lhes dar a impressão de estar inteiramente disposto a viver com eles, a se fazer assimilar por eles e, tanto quanto possível o que não se diz freqüentemente, a assimilá-los. Mas ao mesmo tempo, e sem que haja a menor contradição, toma-se o cuidado de se persuadir e também de convencer uns aos outros e, neste caso, mesmo aqueles entre os quais se é imigrante, que apesar de tudo, se é fiel a si, à suas origens, conforme à sua identidade, a mobilização por este sentimento de fidelidade a si e de conformidade à sua identidade em um contexto que parece levar, ao contrário, a rupturas, sendo evidentemente desiguais segundo os domínios – o investimento que se diria identitário não podendo ser o mesmo em toda a parte, em todos os lugares e tempos. (SAYAD, 2000, p. 19).

Neste capítulo apresentam-se elementos constitutivos da identidade de professores que se deslocam de outros estados para residir em Mato Grosso do Sul e, nesse território, desenvolvem a prática docente, portanto, denominados de professores migrantes. Convém esclarecer que os professores sujeitos deste estudo não são denominados de professores migrantes, porque se deslocam para desenvolverem suas práticas pedagógicas em diferentes contextos, mas porque carregam consigo as marcas do deslocamento no espaço geográfico, experiência adquirida no seio da família.

São migrantes porque possuem um sentimento de superfluidade, o sentimento de ser migrante, de não pertencerem ao lugar em que estão, por serem lembrados a todo instante de que não são daqui, que pertencem a outro lugar.

A identidade é discutida na perspectiva de Ciampa (1987; 1994) que considera a constituição da identidade como um processo, algo sempre em

movimento, uma metamorfose que produz no indivíduo uma mudança de forma, de estrutura, de caráter, possibilitando a abertura a novas experiências que proporcionarão ao indivíduo novos vãos e novas tessituras.

Em seguida, é discutida a importância de despertar os guardados da memória que ganham valor na medida em que as lembranças são evocadas e re-significadas, levando-se em consideração que essas re-significações possibilitam novos ordenamentos ao passado, implicando experiências que tocam e mobilizam o professor rumo à construção de suas trajetórias futuras. Para os professores migrantes, as lembranças impulsionam a vida. Lembrar é tempo de trabalho, de somar o já conhecido com o que se vai conhecer. Segundo Peres (1999), é tempo de descobrir-se no outro, no mistério do outro, de permitir que a memória do outro se plasme em si mesmo, entendendo que as trajetórias de vida se cruzam, se constroem e se reconstroem com direção e sentidos decididos ou orientados.

Logo, são essas interlocuções que se pretendem neste percurso. Compartilhar conceitos, significados e sentidos que são aspectos envolventes da história de vida dos professores migrantes que se dedicam a ensinar e a aprender em Mato Grosso do Sul.

1 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES

Identidade é sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação. (CIAMPA, 1987, p. 74).

Desvelar os caminhos trilhados no processo de construção da identidade do professor é o objetivo deste tópico, porém a tarefa aqui proposta não se apresenta como uma tarefa fácil, mas sim como um desafio, considerando-se que a constituição da identidade não é algo pronto nem acabado e acontece sempre de forma relacional e contrastiva, estando por isso sempre em processo de transformação.

[...] os fatores intervenientes são múltiplos e dificilmente poder-se-á dar um estudo sobre identidades como concluído, definitivo. É mais apropriado, sem dúvida, pensar que, a cada estudo, ocorra uma aproximação em relação a núcleo da temática. Mais ainda, como a identidade pertinente a cada indivíduo é questão singular, pode-se afirmar no limite que serão possíveis tantos estudos sobre identidade quantos indivíduos existam. Acredito poder afirmar que o mesmo seja verdadeiro em relação a identidades coletivas. O que se pode buscar, de mais produtivo é a elaboração de um roteiro possível para o estudo da identidade, a partir da contribuição de diferentes estudiosos. (FISCHMANN, 2000, p. 95).

Identidade é entendida então como uma dialética. Berger e Luckmann (1996) afirmam que a identidade é um fenômeno que se origina na dialética entre um indivíduo e a sociedade. São as relações sociais que permitem desvelar o seu caráter de metamorfose (CIAMPA, 1987; 1994), criando motivos e vontades em um ativo processo para se referir aos aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente.

A construção da identidade jamais deve ser concebida como um processo isolado, mas sim como uma totalidade que, articulada por várias personagens, constitui um universo de significados que também as constitui. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade e escrevem em conjunto a história da humanidade, sendo que, nessa autoria coletiva, o indivíduo apresenta-se como personagem e autor ao mesmo tempo influenciando e sendo influenciado pelas trocas estabelecidas em seu meio, constituindo e sendo reciprocamente constituído por cada uma delas.

Para Ciampa (1994), em um primeiro plano, podemos ser levados a ver a identidade como traço estático, capaz de compor os sujeitos ao longo da vida, distinguindo-os dos demais. O referido autor traz à tona um elemento fundamental para explicação da questão, qual seja: o nome, pois com ele nos identificamos, com ele somos únicos, por meio dele somos identificados. Mas, o nome é mais do que um rótulo, uma etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É símbolo de nós mesmos, não sendo, porém o nome a nossa identidade e sim uma representação dela.

Identidade é em primeiro lugar o nomear, o chamar e o interpelar. À medida que começamos a ter consciência de nos mesmos, começamos a nos chamar, podemos falar conosco, podemos refletir. A identidade assume a forma personagem, ainda que seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel.

Assim, a constituição da identidade envolve várias dimensões, tais como o substantivo próprio que nomeia o ser, a posição do indivíduo no seio familiar e na sociedade, sua localização geográfica e histórica, sua espécie, suas relações grupais. Essas dimensões contribuem inclusive para a negação do ser, como uma forma de determiná-lo ou como uma forma de o indivíduo se fazer representar no grupo social em que vive.

No que tange ao âmbito das representações, a identidade pode assumir o papel de atividade, que de igual modo nos situa e nos qualifica perante a sociedade, mesmo que de formas contraditórias ou diferenciadas. Portanto, o indivíduo deixa de

ser algo e passa a ser representado pelo que ele faz, da mesma forma que a atividade por ele desenvolvida incorpora-se à sua identidade. Atividade esta que dá origem ao personagem.

Nessa perspectiva, Ciampa (1994) destaca que o indivíduo, ao nascer, ingressa em um grupo social, cercado por expectativas e representações prévias que são internalizadas e se constituem na identidade pressuposta. O grupo social e os significados atribuídos pelo indivíduo às circunstâncias e aos momentos vividos representam grande importância para a sua construção, pois a identidade envolve a identificação com o grupo social, mas também passa pela diferenciação do indivíduo singular em relação ao grupo de pertencimento.

Temos então uma expectativa generalizada que alguém deve agir de acordo com suas predicções e, conseqüentemente, ser tratado como tal. Assim, de certa forma re-atualizamos, por meio de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que é vista como algo dado e não se dando continuamente por meio de uma re-posição. Dessa forma, essa expressão do outro, que também sou eu, consiste na metamorfose da minha identidade, na superação de minha identidade pressuposta.

Identidade envolve ação e é por meio da ação que ela se forma e se concretiza. Sugere movimento, que se processa de forma coletiva no âmbito das relações sociais ou, como considera Goffmann (1975), nas interações face a face, as quais ocasionam uma influência recíproca dos indivíduos entre si, em suas ações uns com os outros e sobre os outros.

Esse autor utiliza a metáfora de uma peça teatral como um caminho para explicitar a representação do indivíduo na vida cotidiana, apresentando-o como um personagem, um ator que exige do público a atenção e a crença de que “[...] o que se apresenta no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as conseqüências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que o parecem ser”. (GOFFMANN, 1975, p. 25).

A representação, para Goffmann (1975), é caracterizada como toda atividade realizada pelo indivíduo em um determinado espaço de tempo, diante de um grupo particular de observadores que sofrem, então, certa influência. Inclui desde o cenário, atores, platéia, até os bastidores em sua forma de analisar as estrutura dos encontros sociais que surgem sempre que as pessoas interagem com outras pessoas, apresentando como resultado dessas interações valores e saberes que influenciam na sua forma de se identificar na sociedade.

Assim, pode-se compreender que a construção identitária existe sempre na relação com o outro, pois em cada representação o indivíduo carrega algo de si, mas também um pouco do que é apreendido na representação do outro. Dessa forma, identificar-se pode também significar tornar-se igual ao outro, fusionar o que é seu com o do alheio. Igualdade e diferença, em um mesmo espaço de tempo, que permite ao indivíduo interpelar sobre a sua noção de identidade.

A identidade é constituída no movimento e, como pessoas individuais e coletivas, também os professores passam por diversas fases que possibilitam a construção e desconstrução de seus projetos e de suas concepções, de seus valores e saberes, estabelecendo assim constantes alterações em sua identidade.

Da mesma forma, a constituição identitária docente perpassa pelas expectativas e escolhas individuais, mas é no cruzamento do individual com o coletivo que se personifica, traduzindo-se desse modo, na atividade em que o indivíduo passa a desenvolver na sociedade. Desse cruzamento, origina-se, ainda, um emaranhado de conceitos que procuram desenhar a imagem do professor, o qual passa a ter a sua identificação ligada à sua atividade profissional, ou seja, é pelo agir e pelo fazer que esse professor constitui-se sujeito e marca o seu lugar na sociedade.

Lélis (2001) chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao tentar decifrar os fios que tecem a identidade do professor, para não se incorrer no erro de privilegiar uma única face da atividade docente, encobrando-se a complexidade que envolve todo o processo de sua formação. A referida autora assegura que esse processo envolve a socialização familiar, escolar e profissional do professor, que, ao ser investigado, revela fragmentos invisíveis que se condensam no agir, pensar, conviver na totalidade de seus espaços de tempo e de suas relações sociais.

Nesse contexto, o professor, que é um ser social, faz-se pela sua prática, sendo assim constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade, estabelecendo-se assim uma rede de representações que, dada a sua complexidade, não permite a fragmentação das diversas identidades que o compõe. O professor, inserido nessa sociedade, ao mesmo tempo é construtor e construído por ela. (SILVA, 2005).

Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou transformando-a. (CIAMPA, 1987, p. 67).

Conhecendo-se a cada momento e alterando o desenvolvimento de seu trabalho, que se consolida no contexto das relações sociais, o professor se identifica, estabelecendo assim um constante movimento de resistências e transformações ou de metamorfoses, o qual constrói a sua trajetória.

Gatti (2003) afirma que os professores como seres essencialmente sociais estão imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes. A interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem.

Segundo Catani (2008), essa afirmação nos remete a Bourdieu (1996) que procura explicar as ações dos indivíduos não pela influência recebida pelo mundo exterior ou como decorrência de movimentos de interioridades independentes, mas sim por meio dos modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos agentes.

Dessa maneira, Bourdieu (1996) analisa que o que realmente interessa é explicar como a interioridade se faz presente no exterior, ou seja, o que tem realmente interesse são as relações entre a incorporação de padrões sociais de respostas ao mundo e a produção de novas respostas sob a forma de ações ou práticas sociais.

Ainda considera que por é por meio do *habitus*, que ele conceitua como “[...] um conjunto de disposições adquiridas, duráveis e transmissíveis, mas predispostas para funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações”. (BOURDIEU, 2007, p. 170) que a história é incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou seja, em tudo o que somos, funcionando como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social. (CATANI, 2008).

Esse *habitus* reflete um estilo de vida, um conjunto de escolhas, categorias sociais de percepção que estabelecem diferenças, as quais, tornando-se simbólicas, constituem uma verdadeira linguagem. Pode-se dizer que são esquemas classificatórios que permitem estabelecer diferenças, discernir, distinguir, e muito provavelmente, construir, sob novas referências sociais, suas identidades.

Nesse caminho volta-se às considerações de Ciampa (1994) que afirma que na constituição de uma identidade engendram-se vários personagens, vários agentes que vão se constituindo e que, ao longo da história, constroem a realidade social, ao mesmo tempo em que constituem um universo de significados que a constitui. São as partilhas que proporcionam uma autoria coletiva na construção da história. “[...]. Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora da história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens”. (CIAMPA, 1994, p. 157).

É nessa interatividade, a qual se processa no contexto institucional e social, que o professor realiza o seu trabalho *sobre* e para *outrem*. É ainda nessa interatividade que o trabalho docente é alicerçado, o que demanda ao professor refletir sobre sua própria prática a propósito de sua realidade social e educativa, tratando-se, portanto, de um exercício processual.

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor revela-se ainda como um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações do contexto plural presente nos espaços escolares. Para Tardif (2000), na incorporação dos saberes retraduzidos, transformados e incorporados pelos docentes na sua prática cotidiana, integra-se a sua identidade, tornando-se elemento constitutivo da conduta da sua ação educativa, dos seus juízos e das suas decisões pedagógicas.

Nesse sentido, o processo identitário é permeado pela maneira com que cada ser humano se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. Por esse motivo a identidade é um lugar de conflitos e de lutas, de aceitações e de negações, de existir sempre, de apresentar vários personagens que compõem a identidade de cada um.

São múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que modos de produção da identidade. Certamente são maneiras possíveis de uma identidade se estruturar. (CIAMPA, 1994, p. 156).

O processo de construção identitário de professores passa ainda pela compreensão de que o professor não é apenas o detentor de saberes específicos, mas sim pelo entendimento de que “[...] o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, como expressou Nias (1991, apud NÓVOA, 1995, p. 15), e como tal vai construindo a história com todos os aspectos de sua personalidade e em todas as esferas da vida: trabalho, lazer, descanso, atividade social, intelectual, possibilitando também, por meio desse processo, a construção de mudanças em sua identidade.

Segundo Silva (2005), o professor é uma pessoa que vive em integração com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com todos os elementos humanos que dão sentido à sociedade. Apesar de Bourdieu (1996; 2005; 2007) considerar o homem como um agente social que reproduz os acontecimentos do meio em que vive, Heller (1992) em uma visão contrária, analisa que o cotidiano diz respeito a totalidade do ser humano, onde ele vive e como assimila toda a sua dimensão, de ser humano, de ser genérico, ou seja, toda a sua existência humana e histórica, pois não há nenhum homem que viva somente a sua cotidianidade, pois todos estão inseridos em um contexto global.

Para essa autora, o homem já nasce inserido na cotidianidade e vai organizando as partes orgânicas da vida cotidiana, ou seja, o trabalho, a vida privada, lazeres e atividades sociais sistematizadas. Por isso, a vida cotidiana é heterogênea, porque varia a significação e a importância do conteúdo dos tipos de atividades desenvolvidas pelo homem “[...]. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e genérico”. (HELLER, 1992, p. 20).

Seguindo por esse caminho, pode-se acrescentar que o professor é um ser genérico por ser do gênero humano, produto de relações sociais e, particular, como indivíduo, mas é um ser singular que relaciona a sua própria individualidade com a sua própria identidade de gênero humano. A vida cotidiana, portanto, faz parte da sua história, ela é a verdadeira essência da vida social, estando dessa maneira, no centro da história.

Desse modo, ao expressar-se, o professor fala de sua identidade pessoal marcada por suas vivências cotidianas, põe em ação a sua maneira de ser e os seus saberes, mas também fala de sua identidade profissional e das possibilidades de transformações que o trabalho confere ao docente. Essas transformações podem ainda ser entendidas como momentos de superação, em que, segundo Ciampa (1994),

acontece um movimento de articulação de vários personagens, assim como a articulação de igualdades e diferenças. Um movimento de personagens que “[...] ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam” (CIAMPA, 1994, p. 156).

O trabalho confere ao professor um determinado *status*, proveniente dos direitos e obrigações que lhe são socialmente impostos, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, e que se fundem profundamente na constituição de sua identidade. Em outras palavras, considera-se que, quando se refere ao *status* proveniente de sua escolha profissional, também se refere à sua identidade, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, uma vez que as normas e regras estabelecidas nesses contextos são também os definidores de seus papéis. Dessa forma,

[...] rever a atividade docente significa rever o professor em suas realizações sociais, tanto na especificidade da tarefa que ele realiza como nas manifestações reveladas pelo grupo ao qual ele pertence e pela sociedade como um todo. (MORETTINI, 2000, p. 22).

Logo, torna-se essencial estender o olhar para a escola, espaço de vivência profissional do professor e também:

[...] um lugar privilegiado capaz de redimensionar os saberes de que são portadores os professores, que se manifestam na ação pedagógica, e as concepções sobre os processos de ensinar e aprender que informam uma série de comportamentos e atitudes. (LÉLIS, 2001, p. 47).

Sendo a escola um lugar de desafios para o tratamento da pluralidade cultural, embora seja histórica e hegemonicamente espaço da imposição, monólogo, certezas, coabitações, sua ação hegemônica, não por acaso, tem desencadeado reações e reivindicações de respeito à diferença, na medida em que é a expressão da sociedade abrangente e atravessada por seus conflitos e contradições. (VALENTE, 1999).

Inseridos nesse contexto estão os professores migrantes que desenvolvem a sua prática docente nas instituições educacionais de Mato Grosso do Sul e que enfrentam, em seu dia-a-dia, situações diversas que ora os aproxima da sociedade de adoção, ora os remete às suas origens. Esse processo acompanha e se estende por toda a história de vida do professor migrante, comportando várias mudanças e

permitindo, por meio dessas mudanças, continuidades que acrescentarão valores à sua vivência, marcando de forma complexa a constituição da sua identidade, considerando-se que o deslocamento não significa a perda do conhecimento adquirido em seu lugar de origem, mas sim a possibilidade de reinvenção da identidade em diferentes espaços e grupos.

1. 2 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR MIGRANTE

O objetivo deste tópico é apresentar as diferentes marcas que são impressas na identidade dos professores migrantes, considerando-se que o deslocamento possibilita a esses sujeitos, que entram em contato com diferentes grupos e espaços, a reinvenção de suas identidades, embora tragam em sua bagagem cultural os saberes e conhecimentos adquiridos no lugar, isto é, na cultura de origem.

A complexa teia de relações sociais que permeia o processo identitário repercute de maneira especial em relação aos professores migrantes, ao refletir nas diferentes formas de ressignificação cultural, no sentimento de pertença e na apropriação dos discursos expressos no novo território em que estão inseridos, afinal

[...]. Não se habita impunemente em outro país, não se vive no seio de uma outra sociedade, de uma outra economia, em um outro mundo, em suma, sem que algo permaneça desta presença, sem que se sofra mais ou menos intensa e profundamente, conforme as modalidades do contato, os domínios, as experiências e as sensibilidades individuais, por vezes, mesmo não se dando conta delas e, outras vezes, estando plenamente conscientes dos efeitos. (SAYAD, 2000, p. 14).

Segundo Ciampa (1994), isso consiste na alternização da identidade, na eliminação da identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda a humanidade contida nos professores que migram para o Mato Grosso do Sul se concretiza. A negação da negação permite a expressão do outro, que também é o próprio indivíduo.

Em uma sociedade em que normas, valores morais e crenças são expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores em diferentes espaços e, por vezes, com contraditórios significados, cabe ao professor migrante conciliar a desterritorialização, ou seja, a mudança de território, aqui entendido de acordo com Lamberti e Oliveira (2007) como sendo a base na qual tudo acontece: a vida, os

sentimentos, as paixões até a esfera de dominação e poder, com a territorialização, ou melhor, com a apropriação do novo espaço que o recebe.

Nesse sentido, o professor migrante é aquele que melhor se move entre o desejo e a necessidade de conviver com as diferenças e com os pluralismos espaciais e temporais, sociais e individuais, construindo um saber plural (TEIXEIRA, 2002, p. 14), além de assimilar o complexo e contraditório processo de refazer os laços sociais e integrar-se ao novo grupo, firmando assim a ponte entre o individual e o coletivo e, ao mesmo tempo, arcando com todas as marcas que esse processo acrescenta a sua identidade.

Para Ciampa (1987), no processo de construção de sua identidade, o indivíduo segue diferenciando-se e igualando-se conforme os grupos sociais a que faz parte e, nessa trajetória, constitui-se, uma vez que assimila e identifica-se com as tradições, as normas, os interesses e a história do grupo de pertencimento. Pode-se então considerar que a identidade dos professores migrantes agrega características que os conformam dentro do grupo de adoção, sendo construída e reconstruída pelos docentes no transcorrer de suas vidas ou, como comenta Fischmann (2001), no limite entre o ser e agir só e agir em conjunto com o outro, ou, no caso de coletividades, outros.

Nesse aspecto, Goffmann (1975) reflete que, mesmo que os membros de grupo encenem representações individuais ou diferentes, essas representações se ajustam num todo, dando a impressão de interação total dos participantes. No caso dos professores migrantes, os aspectos citados refletem além das características de cada indivíduo que se faz representar na sociedade por meio de sua prática docente, também a preocupação coletiva de como a sua prática profissional deve ser reconhecida perante a sociedade que os acolhe. Isso é busca de significado e invenção de novos sentidos.

O contato com o mosaico cultural em que se configura a realidade sul-matogrossense provoca mudanças na maneira com que cada professor compreende a si mesmo e aos outros. Nesse caminho, torna-se importante evidenciar que cada professor que migra para Mato Grosso do Sul carrega consigo a identidade forjada pelo processo de socialização de seu lugar de origem. Sendo a constituição da identidade vista como um processo que está sempre em construção, torna-se importante evidenciar que ao migrar também a identidade do professor irá se ressignificar, “[...] não se rompendo, contudo os elos que ligam o imigrante ao seu

país [neste estudo, outro estado da federação] de origem, que são os elementos constitutivos de sua identidade”. (LANG, 1999, p. 01).

Esse processo pode ser visto como a re-posição da sua identidade (CIAMPA, 1994), e acrescenta ao professor um novo sentido, uma nova condição. Nessa perspectiva, pode-se então inferir que a migração provoca a transformação de uma condição posta, ou seja, a de ser professor, e a transforma em uma nova condição, a de ser professor migrante, o que marca indelevelmente a constituição da sua identidade.

Nunes (2001) considera que em sua trajetória o professor migrante constrói e reconstrói seus conhecimentos, sua identidade, suas experiências e, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, estabelece seus percursos formativos e profissionais. Nesse processo, Nóvoa (1995) destaca ser fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores, possibilitando assim a compreensão do papel a eles, atribuído em sua própria constituição e na constituição da sociedade.

Dessa forma, entende-se que os professores são sujeitos portadores de um saber-fazer, de um pensar e de uma maneira de ser que, somados, possibilitam a transformação da realidade em que estão inseridos. Esses saberes se estabelecem por meio de uma relação dialética, entre o saber profissional, o conhecimento e a vida.

Segundo Cordeiro (2008), os saberes têm um caráter singular, subjetivo, pessoal, finito, e particular, ao indivíduo, ou ao coletivo, em seus acontecimentos, o que lhes dá um sentido de heterogeneidade.

Pode-se inferir que o saber profissional se insere na história de vida do professor e é construído ao longo de uma carreira. Esses saberes podem ser vistos ainda como os pilares sobre os quais o professor migrante constrói a sua vivência, criando um relacionamento indissolúvel entre o eu pessoal e o eu profissional.

A constituição da identidade dos professores migrantes é permeada pelos saberes construídos ao longo de sua vivência. Sendo a migração um fenômeno que marca profundamente as sociedades envolvidas, o professor que deixa a sua terra para atuar em uma outra sociedade pode ser identificado como “[...] um ator que se apodera de suas transformações, sendo afetado e afetando o que lhe acontece, produzindo marcas e implicando-se com sua itinerância”. (CORDEIRO, 2008, p. 52).

Essas transformações estão implicadas no processo de superação de um saber e de uma condição já incorporada, tanto pela sociedade de origem quanto pela

sociedade de adoção ou sociedade do acolhimento, pois o fato de ser professor e de ser migrante infunde em sua identidade novas concepções e valores que naturalmente vão ser evidenciadas em sua prática, estabelecendo assim o valor que se reporta à docência.

Assim, pode-se analisar que o professor migrante sujeito desta pesquisa é aquele que busca no contexto de pluralidade cultural de Mato Grosso do Sul e no contato com ou “outro” de outra terra o despertar de novos personagens, o sentir de outros aromas e o embelezamento de novas vestiduras para acrescentar renovos a sua identidade, permitindo a si novos acréscimos a sua formação e a sua trajetória profissional.

Nesse percurso, torna-se importante entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas para se dar sentido ao processo de constituição identitária dos professores migrantes. A busca pelos fragmentos da memória permite aos professores migrantes uma organização de um diálogo interior com sua própria pessoa, mas também uma volta ao seu grupo, aos seus próximos, não para reencontrar o que havia deixado, mas sim para reencontrar a si mesmo (SAYAD, 2000), tomando consciência sobre sua existência e compreendendo, assim, sua trajetória de vida profissional.

1.3 MEMÓRIA, CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E PROFESSORES MIGRANTES

Apresentar a importância da apreensão das memórias para o processo de constituição identitária dos professores migrantes é a proposta deste tópico. A pretensão não é a de resumir as exposições que aqui serão feitas a um mero cumprimento de formalidades teóricas, mas sim compreender as interações que o rememorar pode acarretar ao indivíduo, bem como conhecer os reflexos que o resgate do passado somado às emoções do presente acrescenta à formação e à trajetória profissional dos professores migrantes.

“Uma vida sem memória não é uma vida”. Essa frase é apresentada na sinopse do curta-metragem “Dona Cristina perdeu a memória”⁵, no qual, de maneira

⁵ Para ilustrar o que se pretende expor sobre memória, optou-se por trazer como elemento simbólico a personagem de um curta metragem denominado, “Dona Cristina perdeu a memória” - Produção: Luciana Tomasi, Nora Goulart; Fotografia: Alex Sernambi; Roteiro: Ana Luiza Azevedo, Jorge

sensibilizadora, é retratada a relação de uma senhora idosa com um menino de oito anos. Os encontros e diálogos de Dona Cristina e do garoto Antônio permitem o entendimento de que a memória se estabelece nos relacionamentos. São os relacionamentos pessoais, profissionais, familiares que favorecem o movimento necessário para que a memória seja ativada, permitindo, assim, que o processo de constituição de identidade de cada indivíduo seja constantemente alimentado, alimentando também a identidade coletiva.

[...] Sabe? Essa gente ali onde eu moro tão dizendo que eu perdi a memória. Mas não é verdade. Eu tenho tudo bem guardadinho. Tá vendo esta conchinha aqui? [...] Eu guardei quando eu tinha dois aninhos, nós fomos para praia, levávamos dois dias de carroça para chegar na praia [...] Isso aqui eu ganhei quanto tinha quinze anos, [...] foi o meu primeiro batom. (Dona Cristina).

Memória pode ser conceituada como a faculdade de reter as idéias adquiridas anteriormente, lembranças, reminiscência, porém não se restringe a isso. Pollack (1992) defende que a memória é um fenômeno que se constrói de maneira consciente ou não e que se apresenta como resultado do trabalho de organização individual ou social.

Costa e Gonçalves (2006) analisam que memória é o processo de aprender, armazenar e recordar uma informação. É algo vivo que, ao ser contado, mistura passado e presente, trazendo à tona o que é imprescindível para o narrador revelar. Nesse processo, a memória permite que a imaginação seja ativada, possibilitando misturar o vivido com o esperado, o vivenciado com o sentido, lançando luzes sobre o futuro que pode apresentar expectativas, sensações e anseios do presente.

É igualzinho a um que eu tinha, que eu perdi há muuito tempo atrás. Sabe, era um relógio suíço. Eu ganhei ele do meu filho. Ele, quando foi moço, foi estudar lá na Alemanha para ser aviador [...] Um dia ele voou tão longe [...] que desapareceu no céu [...] Claro, que essa história não é bem assim [...] Mas é isso que eu guardo na minha memória, para não ficar muito triste. (Dona Cristina).

Ecléia Bosi (1994) traz à tona a relação entre memória e lembrança ao ressaltar que, ao misturar o passado com as percepções do presente, as determinações atuais são transformadas, permitindo ao homem novas representações. Dessa forma,

destaca que “[...]. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização seria uma imagem fugidia”. (BOSI, 1994, p. 81).

A referida autora considera que, apesar da aparência singular de cada memória, o indivíduo sempre é o memorizador dos fatos. Desse modo, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, e esta, por sua vez, muda conforme o lugar que algo ocupa e que mesmo esse lugar também muda, segundo as relações que mantém com outros meios. Assim, toma-se o grupo como suporte da memória, como um dos pilares da identificação do indivíduo por meio do qual se constrói o passado.

Segundo Halbwachs (1990), a memória é sempre coletiva. Mesmo a memória aparentemente mais particular nos remete a um grupo, mesmo que as lembranças sejam trazidas à tona por um só indivíduo, ele sempre trará em seus relatos o resultado de suas interações sociais, sendo essas interações que produzem transformação no contexto social.

[...]. Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos conosco sempre e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p. 30).

É pela memória que o passado é revelado e, ao rememorar, o indivíduo traz à tona as suas testemunhas. Nesse sentido, as lembranças sempre permanecem coletivas, pois as testemunhas estão presentes em todos os momentos em que se desencadeia a ação, exercitando o confronto, mas ao mesmo tempo, levando a reconstrução de um conjunto de lembranças que compõe a memória.

Desse modo, pode-se compreender que a memória se modifica e se rearticula conforme as posições e os saberes que se incorporam nas vivências de cada indivíduo, como também nas relações que são estabelecidas com a sua participação em diferentes grupos. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade e é nesse contexto que constrói suas lembranças.

A memória é seletiva. Analisando por esse caminho, torna-se fundamental conhecer quais os fios usados para apoiar a volta dos indivíduos do presente ao passado, ou quais as nuances que ativam o que até então está guardado na memória.

A exemplo disso, Dona Cristina, personagem do curta-metragem utilizado para ilustrar esse tópico, procura ancorar suas lembranças em suas relíquias e confia ao garoto a guarda de sua memória individual, ao mesmo tempo em que estabelece com ele os elos que a ligam ao coletivo.

Esse pregador aqui eu ganhei do meu marido quando era meu namorado. Ele botou dentro dum ovo de chocolate. Ele sabia que eu não gostava de chocolate. Mas eu fui bater assim no ovo, vi um barulhinho lá dentro, abri, tinha esse pregador dentro [...]. Eu quero que tu guardes tudo isto direitinho para mim. Porque, sabe, se alguém vier dizer que eu perdi a memória, eu vou dizer que não. (Dona Cristina).

Contudo, como anunciado no início deste tópico, interessa conhecer a importância da apreensão das memórias para o processo de constituição identitária dos professores migrantes, bem como compreender as interações que o rememorar, acalentado pelas emoções do presente pode acrescentar a sua formação e a sua trajetória profissional.

Nesse sentido, ao se abrir espaço nesta pesquisa, por meio da metodologia de histórias de vida para se ouvir a voz dos professores migrantes que atuam na Educação Básica de Mato Grosso do Sul, abre-se espaço para que os indivíduos apresentem as experiências que marcaram e marcam sua vivência, falem de si, recorram às suas memórias, evocando suas lembranças e suas testemunhas, que são elementos participantes da sua constituição identitária e, conseqüentemente, elementos embaixadores das suas práticas profissionais.

Por esse motivo, Queiroz (1987) entende como história de vida o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e, de igual modo, transmitir a experiência que adquiriu, desvelando fatos significantes que revelam a identificação do narrador com o seu grupo social, familiar e profissional na construção de sua identidade.

Na visão de Ataíde (2006), essa metodologia dirige seu foco para as experiências pessoais do narrador, enfatizando seus processos subjetivos e sua(s) identidade(s). Nesse momento, o narrador se apresenta como se compreende, ou como deseja ser conhecido pelas demais pessoas, apresentando sua versão sempre baseada nos fatos reais de sua vida.

Pode-se considerar que, por meio das narrativas, dados são construídos e identidades são formadas, porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo organiza suas idéias para fazer determinado relato, quer escrito ou oral, reconstrói suas

experiências e reflete sobre elas, rememorando o passado vivido que serve de referência para a reorientação do presente.

Sendo o homem um ser de histórias, Alves (2005) considera que os humanos se compreendem contando histórias sobre eles próprios e sobre os outros e escutando as histórias que os outros têm para contar de si. Assim, as histórias de vidas podem ser consideradas como a produção de conhecimentos construídos de forma interligada e que, quando organizadas, compõem a história possível de ser retransmitida.

Por esse motivo, ao recorrer à história oral como um procedimento de coleta, o pesquisador deve ter a amplitude de entendimento de que as narrativas vão além de um simples relato de fatos, mas que são uma maneira de se conhecer fatos vivenciados num dado momento histórico em que somente documentos escritos não poderiam revelar, por si só, todos os sentidos circulantes num determinado meio social. (MENEGOLO; CARDOSO; MENEGOLO, 2006, p. 02).

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador apresentar desenvoltura intelectual para que possa perceber o que se passa no momento em que os fatos são narrados. Ressalta-se que trabalhar com histórias de vida não consiste apenas em recolher histórias ou depoimentos, mas sim num trabalho preciso de situá-las no tempo, ou seja, no momento histórico em que cada fato narrado aconteceu. Torna-se então essencial a interação entre entrevistado e entrevistador, pois não sendo a mente estática, pode, em momentos diferenciados, relatar os fatos de diferentes formas, remodelando suas experiências de modo a justificar a sua existência.

Ao pesquisador cabe a capacidade de se apropriar da cultura e das condições sociais em que a história narrada aconteceu, buscando a sintonia entre o passado e o presente, o real e o imaginário, a fantasia e a realidade, levando-se em consideração que as narrativas não acontecem de forma linear e não se registram por completo, uma vez que a história de cada pessoa tem sempre uma amplitude que não é de toda revelada ou conhecida.

A aplicabilidade da metodologia história de vida (QUEIROZ, 1987; DEMARTINI, 1988) mostra-se como um caminho viável para construir, por meio das narrativas de professores migrantes, a compreensão de suas práticas profissionais, uma vez que as histórias de vida oferecem riqueza e sentido concreto do detalhe, além da oportunidade de examinar a seqüência do comportamento dentro do mais amplo contexto da vida de uma pessoa.

O acesso da memória por meio das histórias de vida traz ainda para o sujeito um atributo especial, qual seja, a transformação da sua identidade, pois as narrativas possuem um caráter formador, já que se embasam nas experiências vivenciadas pelo narrador.

Souza (2006) considera que a narrativa tanto pode ser vista como um fenômeno quanto como uma abordagem de investigação e formação pelo fato de partir justamente das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. Ao rememorar o indivíduo, tem despertado o seu espírito crítico e esse processo permite a abertura para novas interações do sujeito consigo mesmo, com seus pares e com a sociedade em que está inserido. São essas trocas que potencializam o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, e as narrativas são importantes instrumentos para que essas mudanças possam ser conhecidas.

Pollack (1992) destaca que a memória se relaciona com a identidade. Define ainda a identidade como a imagem que a pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação e também para ser percebida da maneira que quer por outros.

Essa afirmação nos remete a Sayad (2000) que chama a atenção em seus estudos de que a imigração não ocorre sem deixar marcas. Ao relacionar essa afirmação à realidade dos professores que saem de seu local de origem e se estabelecem em Mato Grosso do Sul, pode-se compreender que essas marcas são expressas por meio de suas lembranças e partilhadas em seu cotidiano. Reforça-se então a idéia de que memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais e em conflitos que opõem grupos políticos diversos.

Considerando-se que a identidade é um fenômeno que se produz no contato e na negociação direta com o outro, a construção da identidade do professor migrante perpassa ainda pela dupla tarefa de administrar o “outro” deixado em sua terra de origem, e o “outro” encontrado no novo grupo de adoção.

Nesse sentido, a construção da identidade do professor migrante tem como pilares a aceitabilidade, a admissibilidade, a credibilidade, tendo os produtos da memória um papel de destaque nesse processo, pois: “Recordar a própria vida é fundamental para o nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essas lembranças pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança”. (THOMPSON, 1992, p. 208).

Para Segalen (1996), a memória não funciona no vazio, mas inscreve-se em relatos, em locais e em objetos e esses suportes servem como um poderoso instrumento revelador das identidades familiares, sociais e religiosas, contribuindo para o processo de formação individual e profissional do indivíduo.

Essas revelações refletem na maneira com que cada professor migrante constrói a sua história. A construção nunca é de maneira solitária, mas tem como participante seus pares, que pode ser um estudante, um objeto, um canto de uma casa, um pedaço do jardim, ou seja, fragmentos da memória se juntam contando a sua trajetória, ao mesmo tempo em que revelam traços da identidade do indivíduo, que rememora, marcando o seu processo de formação.

O ato de rememorar revela-se com propiciador da autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. (SOUZA, 2006).

Não é certo então, que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, pois pelo contrário é somente a imagem do espaço que, em razão de sua instabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente; mas é assim que podemos definir a memória; e o espaço só é suficientemente estável para poder durar sem envelhecer, nem perder nenhuma de suas partes. (HALBWACHS, 1990, p. 160).

Seguindo por esse caminho, refletindo e compreendendo a si e aos outros que, mesmo imperceptíveis estão presentes, os professores migrantes compõem as suas lembranças, independente do local em que se desenvolva a sua prática. Esse procedimento é que faz a diferença em seu processo de formação e também na história da coletividade.

Rememorar para esses professores apresenta-se como um caminho aberto para que sua trajetória profissional esteja sempre ligada às suas origens, mesmo que esse exercício seja inconsciente. Pode-se considerar que o acalantar das lembranças faz também parte do processo de constituição identitária dos professores, é também a reafirmação de sua identidade.

Em síntese, compreende-se que os resgates da memória refletem suas nuances de maneira intensa sobre as trajetórias dos professores que adentram o espaço sul-mato-grossense, ao mesmo tempo em que os personagens se

transformam, trocam de papéis, mudam a roupagem, constroem-se, marcam o seu tempo com a sua vivência. Influenciam assim o processo cultural com o seu aprendizado, seu saber, sendo este o contexto em que se constitui a cultura de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO II



TRAJETÓRIA IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES MIGRANTES: AS MARCAS IMPRESSAS NO CONTEXTO CULTURAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

As coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois, criam coisas para que os outros, transmutando-as em significação, as tornem vidas. Narrar é criar, pois viver é apenas ter vivido. (PESSOA, 2007, p. 97).

Nesse capítulo apresenta-se o percurso biográfico dos professores migrantes, sujeitos desta pesquisa. Lang (1996) considera a impossibilidade de obtenção de uma história de vida completa pelas incontáveis facetas que envolvem uma vida e pelo próprio processo seletivo que se impõe no ato de rememorar, que em geral é imposto pelo narrador. Assim, pode-se afirmar que os depoimentos colhidos contam histórias de professores que passaram por grandes desafios em suas vidas, desconstruções, ressignificações, novos sentimentos, novas construções que permitem, por meio da interpretação das experiências lembradas, perceber que a lembrança individual está impregnada pelos conteúdos das memórias dos grupos aos quais o indivíduo pertenceu ou ainda pertence.

É nesse sentido que Halbwachs (2004) explicita que os guardados da memória de cada indivíduo dependem do relacionamento estabelecido com os membros da família, com a classe social, escola, igreja, profissão, ou seja, com grupos que cercam o seu cotidiano e que o indivíduo elege como referência, construindo-se, dessa forma, a memória social que se firma nas interações do individual com o coletivo.

Alves (2008) considera o ato de reconhecer-se, por si mesmo e pelos outros, como um catalisador de muitas memórias tecidas, pois sem esse reconhecimento as

crises pessoais, sociais e profissionais seriam “insuportáveis”. Logo, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, é com ela e por meio dela que o indivíduo reconstói o seu passado e compõe o seu presente e as suas possibilidades futuras.

Desse modo, ao expressarem-se, os professores deixam emergir suas lembranças e mostram-se permitindo que sua história seja utilizada como forma de saber. Seguem, formulando registros permeados de subjetividade, e reconstróem-se firmados na razão que cerca o deslocamento de sua terra de origem para “um outro lugar”.

As narrativas apresentadas neste capítulo possibilitam conhecer o perfil dos professores migrantes envolvidos no complexo processo de constituição identitária de Mato Grosso do Sul.

2.1 O PERCURSO BIOGRÁFICO DOS PROFESSORES MIGRANTES

De facto, vivemos num mundo complexo e plural. (PERES, 1999, p. 27).

Nesse tópico busca-se conhecer por meio das narrativas dos professores migrantes entrevistados as diversas facetas que compõem o cenário de pluralidade cultural de Mato Grosso do Sul. Procurou-se uma trilha de aproximação, ou seja, uma unidade de identificação entre as diversas culturas que formam a história desse Estado.

Nesse sentido, encontrou-se na chegada dos imigrantes um destaque importante para a formação de Mato Grosso do Sul. Esse emaranhado de viajantes, que trouxeram em sua bagagem características culturais próprias, acentuou a necessidade de se perscrutar novas posturas e uma nova identidade ao povo sul-mato-grossense, já que os novos elementos que passaram a integrar a sua cultura, como culinária, música, danças, lendas, novos saberes e expressões folclóricas, favoreceram também o surgimento de um novo processo de construção da identidade cultural no Estado, fruto da fusão de várias etnicidades, nacionalidades e regionalidades, a qual contribuiu para a formação da fisionomia multifacetada que impregna nossa gente, como nos versos da música⁶ do cantor e compositor Zédu que

⁶ Trecho da música: Carta a José Antonio Pereira. Letra e música de Zédu. Disponível em: <<http://www.zedu.musica.mus.br>>, Acesso em: fev. 2009.

diz: “E então, tanta gente foi chegando/Junto aos índios, os migrantes, das fronteiras os vizinhos/E de outros continentes foram tantos peregrinos/A procura de amor e paz”.

Nesse sentido, delineia-se um novo processo em que cada narrativa irá contribuir para a construção de um novo contexto, pautado na pluralidade e na diversidade. Esses são os aspectos relevantes que se procuraram distinguir na memória dos professores entrevistados. A pluralidade e a diversidade desenvolvidas a partir de convivências familiares, escolares e profissionais asseguram, como afirma Bosi (1994), a constituição da memória coletiva por meio da memória individual, acrescentando, unificando, diferenciando, corrigindo, passando a limpo como uma maneira de trazer à tona lembranças significativas que nos permitem também perceber que o plural habita em cada um de nós. (FISCHER, 2006).

Envoltos nessas narrativas, percebe-se que cada professor entrevistado guarda em si traços peculiares que o diferencia dos demais. Esses traços dão origem a um texto rico em informações e conhecimento: Célia, vinda de Pentecoste, no Ceará, detalhista, fala com prazer dos passos trilhados até chegar a Mato Grosso do Sul, das dificuldades e prazeres enfrentados durante a sua formação, sua família, sua fé. Carmem, alegre, de porte esguio, sotaque mineiro, segura de si, não pára nunca, pois sente-se impelida pela busca de resultados positivos.

Edílson, reflexivo, falante, cheio de indagações e de esperança de retornar para a sua terra natal. Ana, de fala rápida, segura de si, tempo curto, pois a profissão assim exige, conta sua história e a sua perplexidade frente aos costumes do novo local de moradia. Liz, mulher, mãe, esposa, lutadora, que supera os obstáculos que a vida lhe impõe e continua lutando para superar a saudade de sua terra natal e de sua família nordestina e Nina, sorridente que, atenta a tudo e a todos, conta com ricos detalhes a sua paixão pelo ensino público e por seus estudantes, a professora, professora.

Cada personagem aqui apresentado tem em comum o fato de serem professores e migrantes. Épocas diversas, fatos diferenciados, mas a experiência com o ensino e com a migração os aproxima e favorece o desenho desta pesquisa. Ao contarem suas histórias, transportam-se para o passado, de onde retiram preciosidades que encantam e que enriquecem o presente. A história, então, é contada por eles. Com a palavra nossos sujeitos... os professores migrantes...

PROFESSORA CÉLIA



[...] tem dias que eu penso que estou lá com os vinte anos. É, eu vejo assim, acho que dentro da gente, não sei se todo mundo é assim, mas eu acho assim, tem épocas que eu falo assim, parece que o tempo não passou, e quando eu vejo os meus filhos é que eu falo: passou mesmo, mas dentro de mim eu acho que não envelheci, não. (CÉLIA, 2008).

Célia inicia sua narrativa afirmando: “Eu sou professora de História e nasci em Pentecoste, no Ceará”. Veio para Mato Grosso do Sul em meados do ano de 1952, quando estava com seis para sete anos. Veio com dois irmãos mais novos e com seus pais, que procuravam no novo território, termo aqui empregado como sendo a base onde tudo acontece: a vida, os sentimentos, as paixões até a esfera de dominação e poder (LAMBERTI; OLIVEIRA, 2007), uma melhoria de vida, uma vez que o local em que moravam em Pentecoste pertencia a uma área geográfica muito seca.

Antes da mudança do Ceará, a família tentou se estabelecer em outro local, também no município de Pentecoste, local onde havia se iniciado a construção do açude do rio Cascudo, mas não obtiveram êxito, pois era uma região com grande fluxo de pessoas e, conseqüentemente, muito sensível a doenças, assim, resolveram por empreender nova mudança.

[...] e outra coisa que eu lembro foi quando a gente saiu do sítio, que era muito seco e com as crianças o pai não quis ficar ali e tava fazendo o açude sabe, o açude para colher a água, pra na hora da seca ter água. Então estavam fazendo o açude lá do Pentecoste, chamava açude do Cascudo, não me lembro muito o nome do açude e meu pai veio trabalhar ali com o pessoal, porque vinha muita doença, essas coisa, tipos de gripe de enfermidade porque vinha muita gente que vinha para cidade, gente nova que vinha para trabalhar. E o pai foi trabalhar no posto, tipo de um posto de saúde assim, eu lembro que ele dava injeção e a gente foi morar ali em Pentecoste, perto do local que era a construção do açude. Eu não

me lembro se minha irmãzinha nasceu ali e ela pegou meningite e ela tinha um aninho e ela faleceu, lembro mais ou menos quando ela faleceu, não lembro quando ela nasceu. (CÉLIA, 2008).

Malas prontas, viagem em andamento. Célia ressalta que não sabe como a mãe suportou o trajeto, pois estava grávida e grande parte da viagem foi realizada em um caminhão pau-de-arara. O destino da família era o estado do Paraná, que estava em meio à colheita de café, ocasião vista pela caravana como uma possibilidade de ganhar algum dinheiro para depois seguir viagem para Mato Grosso. Porém, ficaram no Paraná aproximadamente 40 dias. Logo que chegaram ficaram na “imigração” e Célia, criança trouxe desse momento uma lembrança que lhe marcou:

Não sei se era quando a gente tava voltando do Paraná ou era quando a gente tava saindo para ir pro Paraná que a gente ficou na imigração e eu ganhei a boneca, e a boneca era de cabeça de louça e ela caiu e quebrou a cabeça. Ah! Mais foi tão triste, como que marca essa coisa.... (CÉLIA, 2008).

As lembranças de Célia nos remetem a Halbwachs (2004) que considera que mesmo estando o indivíduo cercado por seu grupo afetivo, suas lembranças são pessoais. Dessa forma, apesar de sua família estar vivenciando os mesmos percalços na “imigração”, as marcas ficaram em Célia de maneira especial, pois conforme o referido autor:

[...] por mais que grupo esteja presente somente nós nos lembraremos daquilo que experimentávamos então com o desconhecimento dos demais, como se essa espécie de lembrança houvesse marcado mais profundamente sua impressão em nossa memória porque não tinha relação senão conosco. (HALBWACHS, 2004, p. 38).

Como planejado, encontraram trabalho no Paraná, mas não ficaram lá por muito tempo, pois à época o Estado estava sendo atacado por uma doença que “matava as crianças”, notícia esta que fez com que a mãe, que estava grávida, e a tia, que os acompanhava e que também tinha filhos pequenos, não quisessem permanecer por lá. Como fazer o caminho de volta seria mais dispendioso e os recursos financeiros eram poucos, a caravana resolve seguir em frente e estabelecer-se na

colônia, lugar de agricultores, perto das terras em que seria desenvolvida a colônia de Dourados⁷.

Ao chegarem, foram acolhidos no sítio de uma mato-grossense. Lá sua mãe deu à luz a mais uma menina. Lá também trabalharam e lá permaneceram por cerca de um ano e de lá foi que o tio partiu para o Rio de Janeiro para falar com Getúlio Vargas a fim de conseguir a concessão dos terrenos para se fixarem em Douradina, ou melhor, nos lotes da linha 44. Por esse motivo, Célia relata que viveu dois momentos históricos marcantes: primeiro com a chegada da família em Mato Grosso e, depois, a divisão do Estado que deu origem a Mato Grosso do Sul, estado criado em 11 de outubro de 1977 por meio da Lei Complementar nº 31, sancionada pelo então presidente da República Ernesto Geisel.

A cidade de Campo Grande foi escolhida como a capital do estado de Mato Grosso do Sul, que teve como seu primeiro governador Harry Amorim Costa. Até essa data as regiões norte e sul eram partes integrantes do estado de Mato Grosso. O movimento em prol da divisão dos Estados durou aproximadamente meio século. (RODRIGUES; SILVESTRINI, 2003, p. 20).

A mudança da família para o sítio adquirido em Douradina foi uma nova experiência marcada pelas dificuldades, mas que são relatadas como um obstáculo vencido pela família:

[...] aí quando viemos para Douradina no sítio, assim tava iniciando, iniciando, tudo fechado, mata. Assim eu não me lembro de repente como foi o transporte para chegar até ali. Sei que tinha um pedacinho de terra só na frente do lote, desmatado e o pai tinha plantado feijão. Tava o feijão amadurecendo, madurando assim de pouco, quase na época de colher e ele fez assim um ranchinho assim, bem de pau-a-pique, só o quarto fechado com aqueles pauzinhos bem sem segurança e o outro lado que eram tudo no chão e fez assim uma, separado assim, sem fechar, sem nada e a gente ficava ali pra dormir. À noite fechava com uns paus assim, e aquelas camas feitas de, como que fala, de forquilha de madeira, com uns colchãozinhos de palha que minha mãe tinha feito já depois que a gente tinha chegado do Ceará e pôs ali pra gente ficar ali, um frio, um frio. Eu lembro assim das noites que a gente mudou no início que tava tão frio, porque tava colhendo feijão. Eu acho que era dessa época pra frente, junho, julho nessa época já menina e vieram os porcos do mato, aqueles porcos do mato de noite e vieram assim quase dentro do quarto e vieram assim bichos e a gente subia em cima da cama e ficava com medo ali. De noite e durante o dia eles não estavam ali não, mas durante a noite, eu me

⁷ A implantação da colônia de Dourados – CAND foi parte do Programa de Colonização “Marcha para o Oeste” capitaneado pelo Governo Vargas. A colônia foi implantada em 1948, recebendo grande contingente de migrantes nordestinos, paulistas e mineiros, entre outros, para produzir arroz, algodão, amendoim, feijão, café, mandioca e mamona. (ABREU, 2003).

lembro assim de umas duas noites eles ali, porque ali era o mato e aqui um pouquinho só que o pai tinha derrubado e queimado e plantado o milho e o feijão e ali fez aquele ranchinho ali. E ali nós ficamos não sei quantos dias e nem quantos meses, não imagino, não tenho noção de quanto tempo que ficou ali para o meu pai fazer a outra casa. (CÉLIA, 2008).

Bosi (1994) chama a atenção para as etapas da memória. Segundo a autora a memória é dividida por marcos, ou pontos que concentram a significação da vida. Assim, Célia segue apresentando a sucessão de marcos que dão sentido a sua vida: a mudança para o sítio, o feijão amadurecido, o frio, os colchões de palha sobre as camas improvisadas, os animais que os visitavam durante a noite, quantos dias, quantos meses? O tempo opera a divisão das lembranças e assim as etapas se sucedem. Célia continua o relato de suas recordações e, como analisa Bosi (1994), muda-se a etapa. As recordações da infância dão lugar ao trabalho, pois muito cedo as atividades domésticas passaram a fazer parte de seu cotidiano:

Então eu lembro disso daí, e lembro lá do Paraná e era muita areia quente e a gente ia buscar água numa fonte lá. As crianças, eu e a minha irmã e a gente não agüentava a terra quente pra pegar aquela água. Eu tinha seis aninhos e minha irmã tinha cinco, ou quatro e pouco, nem cinco direito e a gente ia pegar água numa ponte que tinha lá. A gente não agüentou voltar. (CÉLIA, 2008).

Com sete anos começou a ajudar o pai na lavoura:

[...] ele ia plantar e a gente ia atrás, ele levava a gente pra ir tapando as covinhas dos milhos, dos feijões que ele ia plantando. (CÉLIA, 2008).

A infância foi um tempo de fartura marcada, porém, pelas diferenças entre o Nordeste e o Centro-Oeste.

Porque assim no Ceará, as comidas são muito diferentes, olha o feijão quando a gente estava lá no sítio, [...]. Eu não lembro de feijão. Lá no sítio a gente tinha muita fartura. Mas eu sei que ali em Pentecoste, quando a gente veio morar perto do açude, a comida era muito ruim. O feijão era duro, chamava trac-truc, cozinhava, cozinhava e ainda ficava duro. E a gente tinha arroz, era pouco arroz, rapadura. E quando chegou aqui era muita fartura de comida, porque aí você tem muito arroz, muito feijão, mas tem muito arroz, porque lá não tinha muito arroz e tem muita carne, mandioca que não tinha lá. Lá é macaxeira, e a gente não come muita mandioca lá no Ceará. A macaxeira que é a mandioca, mas é diferente e o gosto também é diferente. E eu lembro da comida do Ceará assim: de batata doce com leite, e eu lembro do feijão de corda, lembro da rapadura.

Gente! Como tinha rapadura lá e farinha! Agora no sítio, a gente tinha muita fartura, rapadura, farinha, feijão verde. O meu pai criava uma vaca para tirar leite para gente, cabra, muita cabra. Agora quando a gente chegou aqui, a comida era muito gorda. Quando a gente foi morar no sítio da mato-grossense, lá ela cozinhava naqueles panelonas de ferro, aquele feijão cheio de coisa, de carne de porco, e aquele arroz, aquela fartura. Todo mundo que chegava ali comia daquela comida!. Até hoje eu vejo ao falar e sinto o cheiro daquela comida. Ficava ali, o pessoal chegava das roças e passava naquela mulher e comia, tinha fartura demais. Mesmo depois que a gente foi pro sítio, mesmo que a gente tinha uma vida bem simples, mas tinha muita coisa: feijão, arroz, frango... banana dava nas paredes, nunca vi tanta banana, plantava assim uma fileira até atravessar o sítio todo. Os cachos amadureciam no pé aquelas bananas docinhas, que ia lá cortava e deixava tempo ali e você ia e comia, muito bom, muito bom mesmo. Goiaba, mamão, muito mamão, muita fartura, muita goiaba, não tinha doenças nas goiabas. Nos mamão, não tinha doenças, era novo o sítio, né?. Não tinha aquelas coisas de doenças. Então tinha muita fartura, meu pai criava porco, criava gado, criava galinha, mandioca! Tinha muita fartura. A vida era muito simples, mas tinha muita fartura. Então essa diferença de achar da comida era diferente, só que não sentia falta da outra, porque ali tinha muita coisa para você como criança, como moça comer. Mamão, a mamãe fazia aquelas latas de doce de mamão, sempre tinha doce que ela fazia. Porco, aquelas latas cheias de gordura de porco. Fritava aquelas carnes e colocava fritar dentro das latas e, quando ia fritar as comidas, tirava aquelas carnes de dentro das latas e fritava, e a gente comia com mandioca. Era muita fartura. (CÉLIA, 2008).

As lembranças do período inicial da alfabetização misturam-se às lembranças do empenho do pai em possibilitar aos filhos o conhecimento. Célia enfatiza que na região em que moravam, escolas não havia, mas, mesmo assim, é chegado o tempo de se ter contato com as primeiras letras e lembra com satisfação que foi o pai que lhe abriu o caminho para o novo mundo:

Para estudar ali em Douradina era muito difícil, não tinha escola. Eu comecei a ser alfabetizada. Meu pai que começou a ensinar algumas coisa, ensinar pegar no lápis assim, depois apareceu uma menina lá que sabia ler, uma moça e ela começou a dar aula assim, para crianças da região, gente foi para estudar com ela na casa dela. Foi ali que a gente aprendeu, eu aprendi a ler e escrever um pouquinho. Aí, acho que eu tinha uns oito anos, consegui ler um pouquinho muito pouco mesmo, e aí eu fui para Dourados. Não fiquei nem um ano em Dourados. Eu sei que entrei em Dourados já sabia ler e escrever e eu entrei na 2ª série fui estudar no Erasmo Braga, lá da Igreja Presbiteriana, lá no Erasmo Braga. (CÉLIA, 2008).

Estudar era o objetivo principal. Os meios para se alcançar esse objetivo são mesclados de experiências boas e ruins. No entanto, as lembranças, mesmo que difíceis, não superam as recordações das meninices individuais e coletivas que entremeiam o crescimento cultural. Célia relata que após esgotarem-se os recursos caseiros para a alfabetização, foi morar com alguns parentes que residiam na cidade

de Dourados. Relata esse período como difícil, pois era bem nova, menina ainda, com oito ou nove anos e, para ela romper os laços familiares para dar continuidade aos estudos, não justificava o preço a ser pago, ou seja, trabalhar para estudar.

[...] quando o meu pai veio ali me visitar eu fui embora [...] Antes de terminar o ano, as pessoas falavam: “Fique para terminar o ano!” e eu falei pro meu pai: “Não vou ficar”. Era muito sofrido, era muita exploração, as pessoas da casa exploravam a gente, não fala que criança não pode trabalhar? A gente não acredita, né? Mas era uma chácara que tinha um pouquinho longe, grudado com Dourados. Não sei dizer mais ou menos a região; e era um monte de coisa mandioca, abóbora, melancia e fazia a gente colher e tinha que fazer as coisas de casa e eu tinha nove anos! E falei: “Não, eu não vou ficar aqui não”. E ninguém foi lá, eu ia para escola tudo, fazia tudo direitinho, porque as meninas delas também iam, né? Mas quando meu pai foi, eu falei: “Eu não vou ficar!” E aí vim embora. (CÉLIA, 2008).

Mas relata também os períodos bons que marcaram o seu percurso escolar, quando a convivência com os irmãos, a presença dos amigos, a partilha dos lugares socialmente construídos alegravam e davam sentido à caminhada, proporcionando ainda um lugar importante para a memória do grupo e, despertando na própria Célia, o sentimento de pertencimento a esse grupo. (POLLACK, 1992).

[...]. E aí acho que no outro ano a gente já conseguiu uma escola e a gente tinha que ir a pé [...]. Mas eu acho que eram uns seis, sete quilômetros distantes da minha casa. A gente ajuntava um monte de meninas, monte de gente, só meninas não, eu, a minha irmã, meu irmão. No final quando a gente estava estudando ali a minha irmã mais nova já ia também, e mais as meninas dos meus tios e todas as meninas daquela linha que morava ali naquela linha. A gente ia à escola, atravessava um córrego, que era o Panambi, depois andava mais um tanto grande, não sei quantos quilômetros e virava, e tinha outro córrego e aí que tinha a escola, uma escolinha rural, bem de sítio mesmo, onde dava aulas de primeira à quarta série, tudo junto, uns alunos todos juntos, uma professora só para dar aulas para todos os alunos. (CÉLIA, 2008).

E tornavam mais leves as atividades que sempre permearam a infância.

[...] A história mais engraçada é esta daqui [...]. É essa história da gente sair de casa, por exemplo, se a gente estudava de manhã, a gente 6 horas mais ou menos a gente saía de casa, passava no rio, se fosse muito quente a gente tomava banho naquele rio, aí ia ao outro, chegava lá. Na saída, quando saía da escola, tomava banho naquele primeiro riozinho, chegava no outro, e tinha medo de sucuri, porque tinha sucuri no Panambi, o córrego maior, mesmo assim a gente pulava dentro do rio. Eu não sei como a gente fazia, [...] eu acho que a gente mandava os meninos para longe, a gente tirava a roupa, tomava banho, aí vestia a roupa, aí depois os meninos vinha tomar banho, eu acho que era assim, porque eu não me

lembro que eu ficava molhada. Eu sei que a gente [...] quando chegava em casa, já ia direto para roça trabalhar também, se fosse à tarde. Se fosse de manhã, a gente ia para roça de manhã primeiro e depois ia para a escola. Mas, o mais interessante era esse trajeto que a gente ia de alegre todo, todo dia. Só se fosse no frio não. Mas no frio, menina, você imaginava naquele frio, sabe pindaíba, você já ouviu falar naquele barrinho mole que fica, que a gente pisa e atola e afunda, e a gente ia descalço para não sujar os sapatos e rachava tudo os pés. Eu lembro que a gente tinha os pés rachados porque pisava naquele barro. E a gente tirava cana, cortava cana do pessoal, comia mamão, tirava as frutas que existia no caminho, tudo a gente ia comendo e levava as latinhas de manteiga aviação, a gente levava figo, arroz para comer na hora do recreio. Mas era engraçado. Essa história eu nunca esqueço da gente, eu fiz terceira, quarta série, foram dois anos que eu fiquei. (CÉLIA, 2008).

Terminada a quarta série, Célia continuou seus estudos em uma escola perto de Douradina, já que a antiga escola não oferecia mais as séries seguintes. Conta que para se entrar no ginásio era necessário fazer o quinto ano, que era o curso de admissão. O curso de admissão marca um período de transformação em sua identidade, pois em seguida casa-se e começa a dar aulas, ou melhor, começa a dar aulas e casa-se. No entanto, não pára de estudar, depois de casada fez o ginásial, o segundo grau, que corresponde hoje ao ensino médio.

[...]. Mas daí eu já dava aula, eu comecei a dar aulas depois que eu casei, ou antes de casar meu pai pegou, olha bem a história. Eu queria dar aula, mas não tinha idade, eu tinha só dezessete anos, não podia pegar uma nomeação para mim. Aí falou com Dr. Duarte para ver uma. E tinha uns meninos, uns senhores que mexiam com política, que eram amigos da gente, que tinham vindo, vieram do Ceará também e conversou com eles e ele conseguiu, mas sendo no nome do meu pai, aí pegou para eu dar aula. Eu comecei a dar aula assim, com o nome do meu pai, mas só um ano, eu tinha dezessete anos. No outro ano eu fiz dezoito anos e já casei e era bem vizinho desses homens que eram bem políticos, conhecidos do Dr. Duarte e ele que arranhou, porque ele era deputado, não sei se deputado, mas tinha influência e nessa época arranhou a nomeação pro meu pai e quando foi no outro ano já arranhou pra mim [...], que na época que eu era novinha, que comecei a dar aula eu achava, pra mim era a coisa melhor que existia no mundo, era dar aula, sabe. Era apaixonada por escola, e fiz quando eu era professora leiga em Douradina, eu fiz um curso que nem fosse um curso de magistério, era um curso que o governo dava para aperfeiçoar os professores leigos, e aquilo fez a gente se apaixonar pela aula, pelos alunos. (CÉLIA, 2008).

A sua história agora se mistura à história do marido, nove anos mais velho do que ela, cearense como ela. As famílias se conheciam de “ouvir falar” umas das outras lá do Ceará, mas se conheceram mesmo em Douradina. Tinham em comum a experiência da migração. Diferenciavam-se no aspecto religioso, pois a família de Célia era evangélica e a do futuro marido, não. Por esse motivo não frequentavam o

mesmo círculo social, o que não foi impedimento para que logo ao se conhecerem, começassem a namorar...

[...]. Eu tinha assim 16 anos, tava em casa e ele chega lá de bicicleta. Ele ia passando, ia indo ver umas outras meninas que moravam mais longe dali que era amiga dele, conhecida dele. Ele não era evangélico e a gente não conhecia. A família dele meu pai já ouvia falar lá do Ceará, do meu cunhado, minha sogra. Meu pai, depois que a gente estava ali, que a gente se conheceu, meu pai ouvia falar deles lá do Ceará porque minha sogra era conhecida lá na região e meu cunhado que mexia com gado, que comprava e saía vendendo [...] Mas meu tio conheceu uma menina que veio do Ceará com a minha sogra, morava lá no sítio do meu cunhado, e aí resolveram e era o casamento, e eu vi o [fala o nome do marido] pela segunda vez nesse casamento [...]. E ali eu conheci o meu marido. Ali ele falou comigo e naquele dia a gente começou a conversar, a namorar, uma coisa bem assim! Ele falou comigo e eu falei: “Ah! E eu tinha um namorado, né?” [...] que estava no quartel na época [...] e eu comecei a conversar com o [fala o nome do marido] e eu nem acabei o namoro com o outro. (CÉLIA, 2008).

E sete meses depois de já estarem casados.

[...]. E daí eu conheci o [fala o nome do marido] ali naquele momento e deu certo, bem certinho mesmo. Foi sete meses, em março e em outubro já estava casando. Menina do céu, eu nunca vi um negócio desse. Foi lindo, foi uma coisa muito interessante conhecer o [fala o nome do marido]. Daí foi na época que eu mudei para vila, daí a gente fez casa eu mudei para vila. Mas ele também é cearense. Mas ele tem mais assim da cultura nordestina, de comida, fala aquelas palavras nordestinas mais do que eu que fui criada no meio dos mato-grossenses, né, que é diferente. Essa é a história de casamento que é muito engraçada. (CÉLIA, 2008).

Célia, cearense, professora, esposa também se torna mãe. Admite: casou nova e em seguida vieram os primeiros filhos, não foram todos juntos, mas razoavelmente juntos. E vieram os outros, totalizando seis, que formam segundo suas palavras “[...] uma família maravilhosa”.

Analisa que o casamento trouxe a prosperidade em sua vida, em todos os aspectos. Mudaram-se do sítio para a vila, o marido se converteu à religião evangélica, os filhos começaram a nascer e o marido, que tinha um comércio de bar, mudou de ramo, comprou uma bicicletaria, e os filhos o auxiliavam nas atividades, e Célia continuava a lecionar.

[...] eu sei que a vida lá em Douradina foi próspera e foi prosperando, porque assim a nossa vida lá em Douradina. Depois do nosso casamento foi muito próspera, a gente teve muito preso na igreja, trabalhava muito

na igreja e a gente estava sempre na frente no trabalho da igreja, então a gente prosperou bastante. (CÉLIA, 2008).

Com as crianças pequenas, o marido achou melhor que Célia parasse de trabalhar. Naquele tempo, trabalhava como professora leiga, ganhava pouco e como o comércio assegurava-lhes o sustento, concordou com marido. Apesar dos apelos domésticos, revela que no fundo não queria deixar de trabalhar, queria continuar, queria ser professora:

[...] parece que estava no sangue e as meninas que estavam na escola que trabalhavam com a gente como coordenadora, quando a gente fez o curso de aperfeiçoamento, elas falavam, quando eu voltei, elas falavam: “Não tem jeito, está no sangue de ser professora”. (CÉLIA, 2008).

Ficou dez anos sem lecionar, ou como ela mesma diz, dez anos sem a prática da escola. Porém, nesse período não se desvinculou do ensino, porque a família mudou-se para Campo Grande e logo que chegou falou ao marido: “Eu quero estudar!”.

[...]. Mas foi difícil, heim! Porque quando eu cheguei de Douradina eu tava grávida da [fala o nome da filha], depois de 15 dias eu ganhei a [fala o nome da filha]. Aí quando a [fala o nome da filha] tinha seis meses, abriu a inscrição de vestibular aqui e eu falei pro [fala o nome do marido]: “Eu quero estudar!” Ah! coitado do meu marido! Aí falei: “Vamos lá, vamos lá fazer a inscrição pro vestibular”. Eu vim e fiz a inscrição e fui olhar cursinho, mas era caro e eu falei: “Não dá para fazer não”. Eu fui para casa, peguei um monte de livros e fui estudar. (CÉLIA, 2008).

Estava com cinco filhos, a filha mais velha, sempre muito esperta, auxiliava nos cuidados com os mais novos. Além das dificuldades econômicas, somavam-se as atribuições domésticas. As personagens mãe, esposa, estudante misturavam-se em um curto espaço de tempo, mas não impediram o surgimento de mais um elemento em sua constituição identitária: Célia universitária.

Fez o vestibular e passou. Novos passos, novos sonhos, nova encruzilhada. A faculdade era particular e, ao fazer a matrícula, surge a preocupação de como pagar o curso. Porém, a desistência não faz parte dos relatos dessa professora, mas sim a perseverança e, talvez, por isso seus sonhos se tornam realidade e os caminhos se tornam aplainados.

[...]. Quando eu estava lá que tinha pagado a matrícula, acho que a primeira mensalidade surgiu, falaram: “Gente, tem o crédito educativo, quem quiser fazer”. Aí eu falei: “Eu vou fazer”. Aí eu fui fiz a inscrição e me aprovaram porque eu contei toda a história, né. Não precisei inventar nada, a gente tinha acabado de chegar de Dourados, não tinha um emprego, tinha um tanto de filhos, ganhava aquela quantidade simples e eles aprovaram. O dia que eu peguei o carnê, para pagar depois de quatro anos, três anos foram fazendo a faculdade, mais um ano foi de carência, que eu peguei o carnê eu saí pulando do Banco do Brasil. Veio uma cartinha avisando, eu fui ao Banco do Brasil e peguei, tinha que pagar uma quantidade durante três anos e aquela quantidade, eu ganhava já bem mais como professora já. Quando eu comecei a pagar, já fazia seis meses que eu estava dando aulas. (CÉLIA, 2008).

Inquieta, sempre em busca de crescimento, em 1979 prestou um concurso para uma vaga de assistente judicial do Tribunal do Trabalho e foi aprovada. Formou-se em 1980, no curso de História da Universidade Católica Dom Bosco, e não parou por aí, porque Célia tinha uma determinação: queria ser professora. Mesmo já exercendo suas funções de funcionária pública federal, que lhe davam segurança econômica, prestou o concurso para professora da rede estadual de ensino. Foi aprovada e optou: “[...] Vou ser professora!”.

Aí! sabe, eu sempre orei, mas eu falei assim: “Eu tenho fé em Deus”. Mas não tinha que ficar lá, né, porque se eu ficasse lá hoje eu podia ser juíza do trabalho, qualquer coisa porque aí eu ia fazer Direito, né?, Mais fácil agora, eu já tinha uma faculdade, você podia entrar no ramo, já tava empregada, era só fazer mais algumas matérias, algumas matérias eu já tinha crédito, mas eu queria ser professora, era o sonho! De ser professora! (CÉLIA, 2008).

Segundo a lei, Célia não poderia exercer o cargo de assistente judiciária, que era um cargo federal, com a função de professora estadual ao mesmo tempo. O cargo exercido dentro do tribunal do trabalho tinha, naquele momento histórico em que o militarismo imperava, como ponto negativo a baixa remuneração, fator este que foi revertido quando o militarismo perdeu força. Mas apresentava a seu favor a possibilidade de ascensão profissional. Porém, a docência tinha a seu favor a paixão, o sonho, o sangue de professora que corria nas veias de Célia.

Foi aconselhada a manter os dois cargos secretamente, mas os conselhos foram inúteis e Célia manteve a sua decisão e justifica:

[...] para ser professora, ser mestre tem que estar no coração, tem uma coisa assim de não é muitas vezes só profissional. É uma chamada, porque eu achei que foi uma chamada. Você deixar um serviço daqueles.

Eu tinha uma amiga que trabalhava na universidade, mas era ela técnica. Se eu fosse técnica na justiça, eu poderia ter um cargo de professora. Mas como assistente não podia. E ela era técnica lá e ela disse: “Célia, não deixa, não deixa”. Mas eu disse: “Mas eu não posso ficar, eu não posso assumir”. Essa coisa de caráter, né. A gente podia passar por cima, eu podia dizer não, eu não tenho outro emprego, mas a primeira coisa que eu declarei é que eu tava na justiça do trabalho. A primeira coisa que eu fiz foi pedir demissão da justiça do trabalho e tomar posse como professora. Eu não tinha formação, nem princípios para deixar fazer assim, não. Eu podia ficar, sem falar nada, podia dar aula que não ia atrapalhar o meu período de serviço ali, podia dar aula noturna e trabalharia na justiça durante o dia tranqüila, mas não era a minha cabeça, a minha formação e fui pedindo demissão rapidinho e aí eu fiquei como professora. (CÉLIA, 2008).

No ano de 1980, Célia assume a sala de aula para lecionar História para o ensino fundamental. Depois assume também o segundo grau, que hoje corresponde ao ensino médio. Mescla suas aulas com as turmas de magistério e contabilidade, sempre dentro da área de História. Em 1994 é convidada a trabalhar com professores em uma oficina pedagógica, mas enfatiza:

Eu acho que quanto a minha vida de professora [...] são 23 anos na sala de aula, tá, antes como professora leiga, de 1ª a 4ª série e depois no ensino fundamental e ensino médio, mas neste período dando aulas de História, já tinha a formação de História [...] a vida de professora é ótima [...]. Mas a escola para mim foi assim um tempo muito bom, e eu acho assim que ser professora é uma missão, né, que a gente tem!. (CÉLIA, 2008).

Analisa ainda as diferenças culturais enfrentadas com o deslocamento da terra natal para o Mato Grosso do Sul. Na sua ótica, não foram tão profundas já que não foi alfabetizada no Ceará. Considera que os pais podem ter sofrido mais, mas mesmo assim releva que a fartura de amigos, de terras, de alimentos que encontraram no novo lugar que escolheram para habitar torna as diferenças diminutas. Lembra que a diferença mais forte pode estar no sotaque que carregam da terra natal, mas nada que atrapalhe a convivência com os moradores sul-mato-grossenses, já que por aqui há uma mistura de pessoas provenientes de todas as partes do Brasil.

[...]. Quanto à cultura, a diferença de cultura dos nordestinos, eu acho mais que é os sotaques que a gente tem de diferente, que nos meios dos professores que eles percebem, e que no momento assim geral por causa da idade não marca muito. Mas dentro do convívio com o mato-grossense, com outras regiões do Brasil, marca mesmo algumas vezes só a língua, porque o costume mesmo nordestino não tem muito assim, a não ser comida né, tipo de comida, essas coisa, mas escola de conhecimento da região, eu não estudei lá no Nordeste, e estudei só aqui. E quando a gente começou a ser alfabetizado foi ali já em Douradina, já com

professores daqui. Então não marcou muito a cultura nordestina na vida da gente, a não ser na vida do meu pai da minha mãe, dos costumes que eles transmitiram, na maneira de falar, de viver, mais ou menos isto. (CÉLIA, 2008).

Célia assegura que sua vida é uma vida de realizações. Analisa o período de infância com todas as dificuldades enfrentadas pela família, a mudança que os trouxe até Mato Grosso do Sul, as diferenças culturais, a falta de visão para com o futuro, as limitações familiares e atribui a Deus as mudanças e acréscimos em sua vida e de sua família.

[...] mas a gente não tinha noção de nada [...] nada, nada, não tinha visão [...] não tinha nem uma visão de concurso, de nada, de nada, de nada. Morava no sítio sem nem uma visão, sabe. Você imagina onde você está hoje e quando o pessoal fala, você pode imaginar como que foi assim Deus que fez, porque a gente foi criado no sítio, dentro de uma cultura nordestina, de sítio também, mas não tinha a visão que a gente vai tendo e agora, depois já de uma idade que você vai começando a mudar. E agora, depois que começou na Igreja a Visão⁸, eu falei: “Gente, é isso daí que a gente precisava!” Porque na época que eu dei aula em Dourados, quando eu parei, eu nem eu não peguei nenhum documento, não guardei nada, nada, nada, nada. Não tinha nada, a não ser uma carteira do IPEMAT, que constava a data mais ou menos, e dali eu fui pegar o meu tempo de serviço depois para poder averbar no tempo de quando eu comecei a dar aula, já com concurso depois de formada, porque senão eu tinha perdido tudo, oito ou nove anos de serviço que eu tinha. Eu conquistei, consegui, porque depois já tinha aberto a visão, já tinha uma outra noção porque se fosse ali em Douradina, se fosse com aquela mesma visão, teria perdido o tempo de serviço todinho. Não tinha como conciliar. (CÉLIA, 2008).

Segalen (1996, p. 232) analisa que “[...] em todas as genealogias, existe um parente que podemos chamar de ‘central’, que na estrutura serve de ponto de junção”. Célia vê em seu pai essa característica, pois vê na figura paterna o incentivador para que chegasse aonde chegou. Ao pai agradece o esforço em proporcionar a ela e aos irmãos os estudos que foram o passo principal para a concretização de seu sonho: ser professora!

[...]. Mas eu agradeço muito a meu pai, o pai dele já colocou os meninos na escola um pouco. Meu pai sempre esforçou para que a gente estudasse., mesmo no sítio ele colocava, né? Primeiro ele colocou numa aula particular, depois ele levou pra Dourados, depois quando voltamos, a gente ia pra escola, mesmo que tinha que trabalhar, ia para escola, onde tinha aula na idade, a gente tava ali, ele esforçou para gente estudar. Se

⁸ Reforma empreendida pela igreja freqüentada por Célia de volta aos princípios bíblicos primitivos, que traz a igreja a se reunir nas casas e no templo.

não fosse ele!. Isso me deu muita vontade de estudar. Eu sempre tive muita vontade de estudar. Só que como que a gente vai estudar muito mais do que eu estudei? É o alcance, é uma determinação também, né? (CÉLIA, 2008).

A professora Célia tem hoje 63 anos, mas afirma que a idade cronológica não lhe pesa. Vê-se como uma pessoa tímida, introvertida, mas conta que também consegue ter seus “momentos de descontração”. Próspera, transparente, tem orgulho de sua origem, de seu nome, da mãe e do pai dos quais fala com muita consideração e carinho, exaltando a sabedoria dos pais até mesmo ao escolher o nome dos filhos. Suas afirmações como mãe, avó, esposa e professora refletem sua satisfação perante a vida.

Como mãe considera-se honrada “[...] sou muito feliz com os meus filhos, graças a Deus”. Como avó, privilegiada, acarinhada “[...] Ah! meus netos são maravilhosos! Lembra com satisfação que também é esposa, e esposa de um marido “[...] maravilhoso [...], o pai dos meus filhos é uma bênção na minha vida. Eu o amo muito!”. Ah! E a Célia professora? Está é realizada por entender que cumpre uma missão. Afirma que “ser mestre é uma missão muito importante”. (CÉLIA, 2008).

Os relatos de Célia permitem compreender a impossibilidade citada por Nóvoa (2007, p. 17) de se “[...] separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. A professora Célia sente-se realizada com sua vida pessoal e expressa essa mesma realização em relação a sua vida profissional. Quando fala em sua “missão de ensinar”, não fala de uma obrigação, mas fala e deixa transparecer um compromisso que tem com a vida, com o conhecimento, em romper limites. Logo, para a professora Célia, narrar a sua história de vida é produzir a sua profissão.

PROFESSORA CARMEM



[...] E você trabalhar e você ver que deu certo o que você fez... é muito bom! (CARMEM, 2008).

Carmem nasceu em Conquista, Minas Gerais, cidade próxima a Uberaba. Conta com prazer e com um sotaque mineiro, que já nasceu no meio de professores, uma vez que a mãe foi diretora de grupo escolar. Estudar, então, para Carmem era algo que fazia parte de sua rotina.

Como a mãe, Carmem ingressou no magistério e continua sua narrativa afirmando que em seu tempo, estudar para ser professora era uma coisa “natural” para as mulheres, assim como era “natural” exercer a profissão. Não se estudava por estudar. Formava-se e já saía colocada, com uma sala de aula para cuidar, afirmação essa que reflete as imposições históricas do processo de feminização da profissão docente, período em que o único caminho possível para as mulheres era o magistério.

Além das razões históricas que favoreceram a entrada e a permanência das mulheres na profissão, Segalen (1996, p. 226) analisa haver uma “[...] “hereditariedade” dos modelos do trabalho, tal como existe uma “hereditariedade” dos modelos de fecundidade”. Os relatos de Carmem demonstram que ela viveu essa experiência, pois o ambiente em que vivia lhe proporcionou tranquilidade e satisfação ao construir a sua trajetória profissional. Logo, ser professora faz parte de sua história familiar e pessoal.

[...]. Estudei até a quarta série, depois do quarto ano, né? Era quarto ano primário e aí minha mãe mudou para Uberaba, aposentou-se e mudou para Uberaba e eu fui estudar no colégio de freira. Lá eu me formei. Depois a faculdade era das freiras também, as dominicanas. Eu concluí lá,

fiz a pedagogia lá. Na época de escolher a profissão, eu nem...não pensei em outra coisa, foi direcionado, que eu fiz o magistério e foi direcionado que eu fiz pedagogia. Não tive dilema de escolha, que eu acho que era aquilo mesmo que é a coisa que eu gosto de fazer. Eu gosto de mexer com adolescente, eu gosto de tá em contato com eles, porque quando você vê o resultado é bom demais, né?. (CARMEM, 2008).

Carmem conta que quando ainda estava no terceiro ano, já começou a substituir a sua irmã que, claro, também era professora e precisou interromper o trabalho por estar grávida. Logo após fez um concurso, passou e foi efetivada, não parando mais em sua carreira de professora.

[...]. Fiz o concurso, passei no concurso para ser professora efetivada e já fomos chamada, em janeiro já fomos. Ali a maioria já era funcionária do estado. Ali trabalhei 5 anos na sala de aula, da primeira à quarta série que a gente lecionava, no último ano eu lecionei a quarta série. (CARMEM, 2008).

Nesse percurso, Carmem casa-se e muda-se para o então Mato Grosso. Segundo ela, como sabia que não iria mais voltar para Minas Gerais, pediu exoneração do cargo de professora estadual do estado de origem, relato esse que nos remete a Ciampa (1994) quando o autor afirma que o processo de metamorfose inclui a expressão “vida-e-morte”. Carmem inclui-se de tal forma no novo projeto de vida que deixa “morrer” a possibilidade de retorno ao seu estado de origem. Permite-se, porém, uma nova forma de “vida”, ao lado do marido, no lugar onde a família do marido reside. Metamorfoseia-se.

Hoje, reflete que à época não deveria ter pedido a exoneração, e sim a transferência de um estado para o outro, mas também considera que só a maturidade pode ajudar no discernimento de certas coisas. Não sentiu dificuldades com o deslocamento, pelo menos não no aspecto familiar, pois foi muito bem aceita na terra do marido, o que possibilitou que mesmo antes de casar-se pudesse planejar o futuro profissional no futuro local de acolhimento.

[...]. Casei em 1965, vim por causa do casamento, né, que ele é daqui, o emprego era aqui. Na época que eu casei o marido que sustentava sozinho, a mulher num era nada né...então abandonei tudo lá e vim. Aqui eu não tive dificuldade de adaptação porque a família dele era daqui..né...então foi fácil de adaptar,,ele era muito bem entrosado e ele era diretor do Radio Clube. Então eu fui bem aceita pela amizade, pelos amigos dele no, lá do Rádio e tanto que logo, lá em 1966, em 1965, quando eu vim passar as férias, antes de casar, eu vim passar umas férias aqui, nós já começamos a projetar o colégio, já deu adiantamento.

Quando eu casei o colégio já estavam em funcionamento... Então eu já cheguei e já comecei a trabalhar..., mas foi só o ano de 1965, porque em 1966 aí, eu fiquei grávida, né? [...] foi, foi por isso mesmo, foi em 65 nós já pusemos o colégio em funcionamento, quando eu vim em abril, o colégio já estava funcionando, e não senti dificuldade nenhuma de entrosamento, de adaptação e foi praticamente automático. Já caí no meio de colégio, de escola... Então foi muito bom, não tive problema nenhum.(CARMEN, 2008).

Assim, logo ao chegar, Carmem, o marido e mais um casal de amigos dão início às atividades de um colégio, estabelecimento idealizado e aberto por eles. Relembra as dificuldades para a realização das atividades no colégio, tanto estruturais como financeiras, uma vez que o colégio foi criado como uma entidade filantrópica, isto é, sem fins lucrativos. Dessa forma, para que o funcionamento se efetivasse, utilizavam as instalações de uma escola estadual já existente.

[...]. Então nós montamos esse colégio [fala o nome do colégio], só que era com fins, sei lá, sem lucro. Então nós trabalhávamos era à noite. A gente aproveitava uma escola estadual, não era calçado, não era nada ali, a gente aproveitava um colégio estadual e funcionava só o curso noturno e durante o dia era uma escola, não lembro como se chamava, uma escola ali perto da quadra do mercadão. E a gente, e eu, dava aula de História [...]. Para chegar lá passava por cima de uma ponte assim. Quando chovia, era uma lama e a gente ainda tinha que enfiar o carro naquela lama e ir à noite para lá. (CARMEM, 2008).

Após um ano de funcionamento do colégio, o marido é convidado a assumir o cargo de diretor de um banco em Cuiabá, até a ocasião a capital do Estado. A família muda-se, então, para a referida capital e, não podendo mais conciliar a nova atribuição com as atividades do colégio, os amigos passam então o colégio para uma outra pessoa.

[...]. Aí ele deu a parte pro seu [fala o nome de uma pessoa íntima do casal] e aí já mudou a finalidade. Eles já fizeram com fins lucrativos e aí cresceu esse colégio, aí ele foi o [fala o nome do colégio] aí, [...] no final, aí parece que foi o [fala o nome de outro colégio de Campo Grande] que comprou, aí não sei mais... sei que chegaram até construir, né?. (CARMEM, 2008).

Mas a história de Carmem, professora, não acaba aqui, pois após um período em Cuiabá, a família volta e o marido ingressa na política. A professora volta a buscar a atmosfera que a cercou desde a infância. Leva então o seu currículo para a Secretaria Estadual, sendo chamada em seguida para exercer a função de

coordenadora em um Colégio que recém havia iniciado suas atividades. Relata que nesse período começou a sentir as diferenças em relação aos estudantes que atendia quando morava em Minas Gerais.

[...] eu entrei para trabalhar no [fala o nome do colégio], aí eu entrei como coordenadora. Mas a diferença que eu senti de Minas para cá foi que lá em Minas eu trabalhava em escola de periferia e era bom, era bom. Aqui também era estadual, mas só que aqui foi a elite que foi para o [fala o nome do colégio], que montaram lá era bem de elite mesmo. Nossa, quem fez a matrícula foi a Pedrossian, a mulher do Pedro, a Maria Aparecida que ligava para quem entrava lá...era bem elite mesmo [...], mas lá em Minas não. Era bem, eram pobres mesmo, desses que assim durante o ano mudava duas, ou três vezes a chamada, [...] eles mudavam para roça para catar algodão, para catar num sei o que, então chegava o outro, o negócio era meio rotativo sabe!? Porque tinha que acompanhar o pai, era tudo pequeno, então era difícil de dar aula, quando... quando você tava conseguindo alfabetizar, ele saía!. (CARMEM, 2008).

Contudo, assegura que ter trabalhado nesse colégio trouxe bons acréscimos a sua carreira profissional e a sua vida pessoal. Lembra que foi um tempo em que as vagas no referido colégio eram disputadíssimas, escolas eram poucas. Atribui essa falta de estrutura educacional à distância que separava a capital Cuiabá, localizada no norte do Estado, da cidade de Campo Grande, localizada no sul do Estado. Nesse meio de tempo, buscavam-se alternativas para sanar as dificuldades trazidas pela distância.

[...] então nós implantamos aqueles cursos rotativos, que estudava sem férias, os alunos tinham férias, mas os professores dois meses para um e entrava com a turma deles, o mês que eles ficavam de férias sabe...não funcionou porque depois passou todo mundo, né...foi uma coisa meia fora...meia bonita só no papel, porque aí atendia uma clientela só, mas que não teve muito resultado e aí eu fiquei como coordenadora lá por 3 anos. Depois eu engravidei e eu tive problema de aborto.... aí tive que ficar de repouso [...], aí trabalhei lá, foi bom mesmo, bem proveitoso o tempo lá, adquiri muita experiência. (CARMEM, 2008).

A professora Carmem reforça que o tempo em que atuou como coordenadora foi um tempo bom, tentava-se de tudo para oferecer aos estudantes boas oportunidades. Procurava oferecer bons cursos, trocava-se a suspensão e o castigo pelo diálogo com os estudantes. Carmem ressalta que essas eram técnicas que davam resultado, mas também considera que os tempos eram outros, os estudantes eram mais maleáveis, reconheciam a autoridade dos professores. Os professores, por sua vez, exerciam as suas funções como um sacerdócio, uma missão...

[...] e tinha resultado [...] não sei se foi a época, trinta e tantos anos atrás, eles eram mais acessíveis, eles respeitavam mais o professor, né, porque eles, no começo professor era autoridade, e depois que eu passei então [...] isso eu notei muito [...], coisa muito marcante porque eu adotei escola particular que virou empresa, que o professor era um empregado, já não tinha idealismo, já não tinha o poder... a gente era imbuída de que o professor era mais um sacerdote. Você sempre tinha a parte de família, principalmente lá em Uberaba, você trabalhava muito com a pobreza, né... quando você via, cê já tava envolvida com a família do pobrezinho do aluno que não tinha o que comer, que o pai, a mãe ficou grávida, o pai suicidou porque eram gêmeos! Sabe aquelas histórias assim que quando você via já tava querendo resolver o problema de todo mundo e à tarde o estudo era puxado. Você exigia do aluno, você exigia tarefa, mesmo ele sendo carente, você exigia e o pai apresentava, a mãe aparecia na escola [...], era uma coisa assim interessante... porque é como hoje eles não tinham instrução... porque hoje eles falam: “Ah! é porque eles não tem instrução!” Eles não tinham... no entanto que ele, esse gurizinho eu lembro bem, no nome dele era Reginaldo, ele tinha 5 irmãos, a mãe ficou grávida do sexto, quando nasceu, nasceu gêmeos [...] o pai suicidou! Porque em vez dele tratar de seis ele tinha sete [...] o guri tinha sete anos, esse Reginaldo não era o último, ele tinha uma renca atrás [...] olha, eu quase morri de dó dos guris. Também na hora que você chegava assim na escola, eles vinham, a gente ia a pé, ia de ônibus até o aeroporto, depois andava um quilômetro a pé até chegar lá, numa terra fofa [...] ai!!! E aí chegava com o pé sujo... Mas era uma delícia você trabalhar lá! Mas você via, você sentia que você era querida naquele lugar. Você fazia falta!. (CARMEM, 2008).

A professora Carmem se realiza com a concreticidade dos resultados. Gosta de afirmar que “o trabalho dava resultado”. É essa realização que a faz vibrar ao revelar a sua história. Enfatiza: “[...] acontecia, eu via o resultado, isto nos motivava”. Apesar das dificuldades que cercavam o desenvolver da sua atividade profissional, qual seja, conciliar a casa, os filhos pequenos reclamando a ausência da mãe, as exigências da profissão, os resultados sempre a moveram e a movem até hoje. Relembra a atmosfera de alegria que se criava em torno de um estudante quando este lia pela primeira vez:

[...]. Então, quando eles juntavam, quando o método era silabação, que eles juntavam as sílabas e que formavam a palavra [...], que eles liam [...]. Nossa Senhora! Você ficava feliz! Você saía da sua sala e ia contar: “O fulano conseguiu, juntou!” Era bom demais!. (CARMEM, 2008).

E acrescenta com satisfação os relatos de ex-estudantes que encontra até hoje pela cidade:

[...]. Tanto que, às vezes, ah! Os meninos [fala o nome dos seus filhos] se encontram com os alunos, com os ex-alunos lá do [fala o nome da escola],

eles perguntam, falam: “Ah! Mas que tempo bom!” Eu acho que nós plantamos!. (CARMEM, 2008).

[...]. Tem uns que falam: “Ah! Eu melhorei porque sua mãe me falou isso, isso e isso”. Que a gente nem lembra mais o que falou né? Então eu acho que foi um trabalho bom!. (CARMEM, 2008).

Hoje relata com felicidade que sempre viveu cercada por professores, estudantes, aulas, enfim, pela educação. Para reforçar, conta que espera ansiosa reencontrar suas colegas na comemoração de 50 anos de formatura da sua turma, que será realizada no Colégio de Nossa Senhora das Dores, das freiras dominicanas, o mesmo colégio onde Carmem se formou. De tudo o que é narrado, a professora Carmem apresenta os resultados como um acréscimo para a sua formação, para o seu crescimento. Não foram somente experiências fáceis, bonitas. Houve também as decepções, as paradas, as bifurcações, mas esses episódios também fazem parte da constituição da identidade, da trajetória e, sobretudo, da vivência de cada ser humano.

Nessa altura da narrativa não é demais voltar a sua mocidade, a sua terra natal, as suas lembranças e contar que em casa todas eram professoras. A mãe, Carmem, uma irmã legítima e mais duas irmãs de criação. Isso as igualava: a profissão. Todas eram professoras. Por amor? Talvez. Por falta de opção, já que naquele tempo não havia muitas alternativas para as mulheres no campo profissional? Não sabe explicar. O que sabe é que foi um tempo bom, muito bom! E que, ao seu ver, está ficando para trás.

[...]. Hoje o leque aumenta [...], antes você fazia a parte de lecionar, de professora, você fazia a parte de assistente social, de psicóloga né? Você usava tudo [...], tinha que ser [...], porque professora tinha um lugar assim [...] se falava: “Nossa, ela é professora!”. Hoje coitada! Falar ela é professora, parece até pejorativo, né? Não deu conta de fazer outra coisa foi ser professora! Mas antigamente era uma profissão valorizada, não financeiramente, porque a gente não contentava com aquilo, mas se achava que a prioridade principal era se dar, era a sua dedicação [...]. Tanto que não tinha muito essa história de greve, na época que eu me formei não tinha. (CARMEM, 2008).

Para ver mais resultado, Carmem trabalha como professora voluntária em um projeto religioso, ampliando assim, sua prática pedagógica para além dos muros da escola, mostrando que o “[...] profissional, o ser humano e o cidadão são interfaces de uma mesma totalidade”. (GUEDES; SOUZA, 2000, p 115). Nesse

projeto, leciona em uma sala com estudantes de todas as séries do ensino fundamental.

[...]. Então a gente faz um trabalho, ensina, faz a tarefa com eles, dá explicação. Às vezes eles tem dificuldade em alguma matéria, você bate com eles aquilo ali... não é apropriadamente um acompanhamento, né, porque eles são uns 28, 30 alunos na sala, então você não pode sentar!!!!... Tem uns que querem, que ficam [...]: “Tia, vem cá!” Eles querem que você fique ali do lado com eles, mas se eles têm tarefa. Quem não tem tarefa, você passa coisa no quadro para quem não tem tarefa [...], cobra que eles têm que fazer na sala aquilo que passou no quadro. [...] Mas é uma coisa que eu gosto de fazer!! Sabe, eu gosto de ensinar! Acho assim... Outro dia chegou um menino disse assim: “Ah! Tia, eu tirei 8 na prova de Matemática!” Não sabia nada! Um pouco que eu sentei com elas, elas já, nas contas de emprestar, que tem que tirar e emprestar, num sei, aquilo era um cavalo de batalha para elas! Já ensinei [...]. Ah! mas foi, já tirou, já aprendeu...ela disse: “Ah, mas eu aprendi aqui...”. Ah! Mas é só pedir que a gente ensina, né? Eu só não posso sentá do seu lado, porque tem outros que precisam também. Ah, mas é muito bom!! (CARMEM, 2008).

Assim é a professora Carmem, que gosta daquilo que faz, ou seja, de estar em contato com estudantes e assegura que o faz por vocação, “[...] independente de ganhar ou não ganhar... só para eu ver o resultado”. Conta com prazer as vitórias dos estudantes e sente que planta uma semente na formação de cada indivíduo com quem tem contato na sala de aula. Pode-se então entender que para Carmem ser professora é o desencadear de um processo de enriquecimento e crescimento pessoal e profissional contínuo, assim, deixa de simplesmente “ser” para “tornar-se”, mesmo que nesse percurso se evidenciem vários percalços.

Sobre o deslocamento de sua terra natal e as conseqüências desse episódio para sua vida, Carmem assegura que, apesar ter sentido saudades das amizades que deixou em Minas Gerais, nunca se sentiu deslocada ou excluída em Mato Grosso do Sul, ou nunca foi “lembrada” de não fazer parte desse Estado. Migrante, ainda? Sayad (2000, p. 11) afirma que o imigrante “[...] só deixa de sê-lo quando não é assim denominado e, conseqüentemente quando ele próprio assim não mais se denomina, não mais se percebe como tal”. Carmem, apropriou-se desse território e fala dele como seu, afinal assegura que Mato Grosso do Sul é formado por mineiros, impregnado pela cultura mineira. Sente-se em casa. Mais uma vez a metamorfose acontece.

A professora Carmem segue enfatizando o quanto é bom e compensador encontrar com ex-estudantes, que hoje já são profissionais e que relatam que ela teve

participação especial em suas vidas, tanto pessoal como profissional. Estabelece-se a troca que continua alimentando a sua formação. Assim como proporciona saberes, pode também aprender com a ânsia de aprender de seus alunos, “[...] é isso que é muito bom!”. (CARMEM, 2008).

É assim também que sente que participa da vida dos filhos e dos netos. Ensinando. Não de forma mecânica, tecnicista, mas sim demonstrando àqueles que estão ao seu redor toda a afetividade que cerca o aprender. Essa, então, é a professora Carmem, que também é esposa, mãe, avó, colaboradora e confidente. Várias personagens movidas por um mesmo ideal: ensinar. Personagens essas que buscam e se alegram com os mesmos resultados: o aprender.

PROFESSOR EDILSON



Eh, vida boa
Quanto tempo faz
Que felicidade!

(Trecho da música Espelho, composição de JOÃO NOGUEIRA).

Edílson é carioca, nasceu em 1965 num bairro da periferia do Rio de Janeiro chamado Guadalupe. Sua vida se move pelos sonhos de ir, de ficar, de conhecer outros lugares e conquistar cada vez mais “novos horizontes” e adquirir novos conhecimentos. Filho de pais humildes, a mãe era do lar, doméstica, não trabalhava fora, mas combinava as tarefas do lar com a costura que fazia para algumas pessoas e, em certos momentos da vida, chegou a lavar roupa para fora.

O pai trabalhava na rede ferroviária e Edílson rememora que essa atividade do pai chegou a proporcionar-lhes uma mudança para a cidade de Deodoro, em meados de 1972, onde moraram os pais, Edilson, três irmãs e mais um irmão em uma das casas da rede ferroviária. Nesse mesmo ano mudara-se novamente para o bairro de Realengo, onde passaram a residir em um conjunto habitacional. Lá, segundo suas palavras, foi onde viveu a sua infância.

Começou a ser alfabetizado ainda em Deodoro e, desde que colocou os pés na escola, não saiu mais...

[...]. Estudei, no ensino primário, antes comecei numa escola que era o prédio era da Rede Ferroviária, aos 5 anos de idade quando eu fui alfabetizado, né?, chamada Engenheiro Lafaiete de Andrade. Aí, quando nós mudamos para Realengo, eu estudei a 1ª série, tinha que fazer uma porção de coisas...1ª série, 1º ano forte, 1º ano fraco, era tanta coisa que a gente tinha que estudar, né? Aí eu comecei a estudar lá [...] onde eu fiz da 1ª série até a 8ª série.[...] Daí eu fiz a 8ª série, depois eu fiz um concurso, um concurso para estudar em uma escola técnica estadual...não passei...daí eu fui para estudar em um outro colégio, um colégio estadual.

O gozado é que o colégio era o mesmo colégio estadual onde eu havia iniciado. Aí mudou, mudou pro Estado, o Estado implantou o colégio, tombou o prédio, aí passou a ser Colégio Estadual Érico Veríssimo, onde eu fiz o ensino médio. Depois do ensino médio eu prestei vestibular. No primeiro ano eu não passei no vestibular, que era Cesgranrio na época. No ano seguinte eu prestei novamente para Direito, aí fui aprovado, consegui passar na Cesgranrio, né, só que eu caí numa Universidade particular que era muito cara e não fui. (EDÍLSON, 2008).

As dificuldades financeiras não foram impedimento para que Edílson continuasse a sua formação acadêmica. Como não foi possível cursar Direito na Cesgranrio, presta, nesse mesmo ano, um concurso para sargento do exército, conseguindo a aprovação. Tinha nessa época de dezoito para dezenove anos e vai estudar em Barueri/SP, ficando por lá somente por quatro meses, pois sente-se decepcionado com o curso, ou melhor sente-se decepcionado por ter sido reprovado em uma das disciplinas.

No entanto não pára, presta novamente o concurso para sargento, sendo novamente aprovado.

[...]. Fiz novamente outro concurso para sargento, fui aprovado nesse concurso. Estudei lá na Escola de Instrução Especializada – ESIES, Realengo, no Rio mesmo. Dali da escola de sargento ESIES, nós fizemos lá o curso básico de 4 meses, depois eu fui para escola de saúde, a Escola de Saúde do Exército, em um outro bairro chamado Benfica e concluí o curso de Sargento de Saúde, Sargento e enfermeiro. Após a conclusão do curso, eu fui classificado em Corumbá. Eu fui para Corumbá, escolhi Corumbá para servir. (EDÍLSON, 2008).

O sargento Edílson muda-se para Mato Grosso do Sul. Inicia-se então uma nova fase em sua vida, mas não deixa para trás a inquietação que alimenta seus sonhos de cada vez mais adquirir conhecimento, de crescer, de ser feliz. Chegando em Corumbá, presta o vestibular para a faculdade de História, o que imprime mais uma marca em sua identidade: Sargento Edílson, acadêmico do curso de História.

[...]. Lá em Corumbá, prestei vestibular, eu tinha 20 para 21 anos...aí eu prestei o concurso e fui fazer o curso, fiz faculdade de História, acho que eu passei [...] eu tinha passado em 2º lugar no vestibular. Então, em Corumbá eu servi 6 anos, né?, concluí o curso de História. (EDÍLSON, 2008).

Embora faça questão de enfatizar que tenha chegado em Corumbá já com a vontade de retornar ao Rio de Janeiro, ressalta também que sua vida não parou. Conta que veio para Corumbá obrigado pelas circunstâncias, era um militar e a

transferência era um fato consumado em sua carreira. Escolheu Corumbá por ser uma localidade vista pelo exército como localidade especial. Por apresentar essa característica, recebia-se um incentivo para que os militares servissem nesses locais e foi mais esse incentivo que impulsionou a sua escolha.

No entanto, ao chegar amarga uma decepção, pois Corumbá perde a classificação de localidade especial e Edílson não tem outra alternativa a não ser servir seis longos anos dentro desse território. Mas, logo ao chegar, Edílson é acolhido por novos amigos e encontra um caminho, dentro da faculdade, para expor suas idéias e levar em frente a busca por dias e momentos melhores, tanto para ele como para a sociedade. Tenta por meio desse envolvimento amenizar a vontade de voltar, buscando também, por meio desse movimento, adaptar-se ao novo local de moradia.

Quando eu cheguei, mesmo sendo sargento, quando eu cheguei em Corumbá, já me aclamaram o presidente do Centro Acadêmico. [...] Até o Monge, ele foi candidato a vice-governador, deu apoio. “Nós o elegemos o presidente do DSE”, [fala o nome de um colega] fazia psicologia lá. Daí nós fizemos festa, fizemos samba na faculdade, naquela época, né? [...] e eu era o mais que quase não assistia aula, [...] ficava mais fora da sala de aula, [...] ficava mais nos corredores, biblioteca, discutindo com professor e aí eu fazia aquelas politicagens e isso aí era algo que me animava, enquanto professor essas características de mudanças que tinha[...] agora aqui proporciona certas mudanças, mas assim aquela mudança controlada, é uma distensão, algo gradual....não é muito romântico, não tem o lado...é um romantismo água com açúcar, vamos dizer assim, você faz dentro de um contexto, de uma medida...lá não era tudo espontâneo o que a gente fazia...até lá que eu conheci minha esposa...nós fizemos uma festa desta vez para aclamar o [fala o nome do colega] como presidente do DSE e nós nos conhecemos em uma festinha lá na faculdade. Então era algo que muitas vezes eu gostava!. (EDÍLSON, 2008).

Conhece sua futura esposa, casa-se e, após três anos de casamento, nasce a primeira filha. Estava então com 25 anos, quando tem a oportunidade de retornar para o estado do Rio de Janeiro. Volta então, já com a família, promovido segundo sargento e instala-se em Itatiaia, cidade próxima do Rio, aproximadamente 150 Km. Mata as saudades do Rio de Janeiro e de seus familiares. Conta que no período de quatro anos em que permaneceu em Itatiaia, todos os finais de semana ia para o Rio, precisava disso, dessa proximidade, desse aconchego familiar, de voltar a sua casa, suas origens.

Aquieta-se? Claro que não, não é uma característica sua aquietar-se, mas sim se incomodar com as situações e assim presta novo concurso, dessa vez na Escola de Administração do Exército, a ESAEX. É aprovado e a família segue então

para Salvador, local onde Edílson inicia o curso de Trabalho Complementar de Oficiais – TCO. Lá observa que se adapta com facilidade, segundo sua narrativa, por ser um lugar que tem muito a ver com ele. Daí para frente as mudanças são constantes, a cada período um novo personagem se acopla à identidade desse inquieto buscador de idéias, de lugares, de situações, de sonhos...

Aí eu fui aprovado no concurso e fui para Salvador fazer um curso chamado TCO – Trabalho Complementar de Oficiais. É um curso que tem duração de um pouco mais de 10 meses. Após o curso, me formei em Primeiro Tenente, que na época eu tava com 32 anos, né? Daí me formei e depois do curso eu escolhi para servir no Colégio Militar de Campo Grande. Aí eu vim para cá e estou aqui há 10 anos. Fui promovido a Capitão em 2005, depois de 7 anos de Tenente, fui promovido a Capitão, em 2005 e estou aqui há 10 anos, vai fazer 10 anos...Bom aqui eu fiz alguns cursos, fiz curso de Política Estratégica, especialização, é, freqüentei bastante congressos, cursos de aperfeiçoamento, fiz no Anglo, no Sistema Anglo...Fiz muito curso no Sistema Anglo...e...bom a experiência eu tenho a experiência de militar, né? Já tenho aí mais de 20, 22 anos de serviço militar e em torno aí de 10 anos no magistério dentro do Exército. Eu praticamente nunca trabalhei em outro lugar, sem ser o exército eu nunca trabalhei em outro lugar [...]. Trabalhar mesmo, ter um fixo, eu nunca trabalhei em outro lugar [...].Tive aí alguns empregos, trabalhos esporádicos, mas fixo mesmo só no Exército. (EDÍLSON, 2008).

No entanto, o seu caminho é cercado pela necessidade de fazer escolhas, tomar decisões. Após o término do curso em Salvador, surge uma nova transferência e também a possibilidade de voltar para o Mato Grosso do Sul ou seguir para o Sul do país. Como já conhecia “um pouco do que era viver neste estado”, retorna, com a família acrescida de mais uma filha. Novamente ressalta que “vem já com a vontade de ir embora!”. Acrescenta que estando aqui, por várias vezes já pediu transferência para Salvador, para o Recife, porém não obteve êxito até hoje, “[...] não me deixam sair daqui”. Nostálgico, ressentido por não ter tido a oportunidade de concretizar os seus planos conforme os desenhou, no local em que desejaria estar, ou seja, a sua terra natal. Não desiste da caminhada e, apesar do sonho de retornar continuar muito vivo, não demonstra a vontade de parar.

[...]. Então, né, eu senti que Corumbá, que essa região aqui né, é uma região muito diferente da vida que eu gostaria de ter vivido, né? Já se passaram aí em torno de 20 anos, então foi uma vida muito diferente e eu tentei ao máximo me adaptar, me adaptar à vida que eu gostaria de ter vivido, com a vida real, que a vida estava me apresentando. E até aí foi um choque muito grande, eu sempre achei um choque muito grande...Eu sempre me senti assim meio afastado, né? Meio isolado do local que eu gostaria de estar e então eu tinha uma ansiedade muito grande, né, de voltar pro Rio, meu sonho era voltar pro Rio de Janeiro [...] Ah!! Eu

sonhava em voltar pro Rio de Janeiro [...] Ihh! Nunca consegui, nunca consegui voltar pro Rio de Janeiro, e depois o interessante é que, quer dizer, depois, quando eu fui pro Rio de Janeiro, né? Eu não fiquei no Rio de Janeiro, eu tinha um sonho de voltar pro Rio de Janeiro, mas na época eu já estava casado, né, e o Rio de Janeiro é uma cidade muito difícil de se morar, pela violência, pelas coisas tudo longe, né, locais tudo longe, então eu fui para uma cidade do interior. (EDÍLSON, 2008).

Em sua narrativa, faz questão de realçar que está aqui, mas não é daqui. Não pertence a este lugar, apesar dos esforços em se adaptar aqui. Ainda tenta se adequar à cidade, às pessoas, mas ainda considera a experiência na capital muito mais difícil do que a que teve em Corumbá. Fala de suas amizades, “algumas amizades”, decepções, até brigas e aborrecimentos e relata que aqui perdeu o foco. Tinha planos que não conseguiu tirar do papel, esperanças não concretizadas, só se acostumou mesmo a querer sair daqui, no entanto não acredita que esta seja uma característica somente sua, mas sim da maioria das pessoas que por aqui passam.

[...]. Eu acho, por exemplo, que, Campo Grande é uma cidade de passagem, que ninguém fica em Campo Grande já reparou!? É uma cidade provisória, as pessoas vêm para Campo Grande, mas para ir para Corumbá, pro Pantanal, para Aquidauana, para Bonito...para sabe [...] para Sul [...] entendeu? Para mim, Campo Grande é uma cidade, do meu ponto de vista, uma cidade triste, bem fraca em diversão, com uma vida cultural restrita. Uma coisa que eu curto bastante é o lado cultural, cinema, museus, shows, eu curto muito [...] eu não ia no Rio de Janeiro porque eu não tinha dinheiro e quando eu comecei a trabalhar lá, quando eu comecei a ganhar, a me sustentar, eu não vivi o Rio de Janeiro, porque me mandaram embora, não me deixaram ficar [...] então agora Corumbá vai ter lá uma apresentação da América lá, vai ter o festival, [...] e eu acho que Campo Grande é bem menos atrativa! Mas eu estou tentando me adaptar com as pessoas, as pessoas são meio assim...éééé as pessoas para afinidade são meio assim diferentes, né? Então eu fiquei assim nessa saudade de ir embora [...]. Então o que mais me entristece nem é estar aqui, mas o que mais me entristece é a situação de não poder ir, de ficar preso. (EDÍLSON, 2008).

Edilson analisa que é de uma geração de contestação, de luta, de uma busca constante por mudanças, “uma geração interessante, tínhamos que mudar!”. Talvez seja esse o motivo de não querer ficar, de sempre querer ir, movimentar-se. Considera-se insatisfeito, porém “adaptável”, nunca acomodado. Ao ver-se dessa maneira, analisa que essa sua impertinência pode ser fruto dos ensinamentos que teve quando jovem, da “geração da mudança”. Relembra os professores enérgicos, mas sempre atentos, às questões sociais, filosóficas, professores que Edilson denomina de “humanos”, pois se preocupavam em ensinar de uma maneira cativante, diferente.

[...]. Tive um professor lá que mandou a gente fazer um trabalho sobre escravidão e ele disse assim: “Eu não quero que vocês pesquisem em enciclopédias”. Aí eu falei: “Ah, ele vai saber se eu fiz de enciclopédia?” Não tinha computador, né? Aí eu fui lá e tinha uma enciclopédia que tem até hoje lá em casa, daquelas da ala bem tradicionalista, o Rocha Pombo....daí eu fiz ali..e ele devolveu o trabalho...e esse tipo de professor que eu idealizava, né? Para você ter uma idéia, ele era de um grupo, ele era de um grupo chamado Quilombo, ele tinha um carro todo ferrado. Dodge! [...] caindo aos pedaços, ele chegava assim e o carro pipocava todo. E tirou uma série de instrumentos, de percussão e falou a questão da música sabe, ritmos, da questão do preconceito. Então era esse tipo de professor que era o ideal, eu idealizava esse tipo. (EDÍLSON, 2008).

Relembra os seus antigos professores e analisa sua própria prática. Não se vê como um deles. Considera que falhou na tentativa de ser um professor que provoca em seus estudantes a vontade de criar, de buscar o conhecimento, de crescer como ser humano. Esse sonho considera “abortado”, assim como muitos outros que teceu ao longo de sua vida como, por exemplo, seguir a carreira política, ser diplomata, entender a questão educacional brasileira.

[...]. Tive muitos sonhos, o meu sonho era [...] meu sonho era seguir a carreira política. Fui por muito tempo voltado para esse lado...que foi também abortado [...]. Daí eu decidi o seguinte: agora eu vou ser diplomata, eu vou seguir a carreira [...], abortei. Eu gosto de ser professor. Vamos dizer, que o professor que eu gostaria de ser também foi abortado, foi abortivo. (EDÍLSON, 2008).

O sonho que ainda permanece é o de retornar e talvez seja esse o elemento gerador da frustração que envolve a sua identidade profissional. Sayad (2007, p. 12) considera que o sentimento de retorno é um elemento constitutivo do imigrante: voltar à terra natal, como se a volta física proporcionasse também a volta ao tempo da partida, ao que se era naquele momento, podendo reencontrar a mesma situação, lugares e “[...] os homens que deixou, tal qual se deixou”. Para Edílson, retornar pode significar reencontrar o caminho que o leva à realização pessoal e, conseqüentemente, à realização profissional.

Dessa maneira, o professor Edílson enaltece a sua terra natal: “Então no Rio é muito, muito gostoso, você não imagina o que é o Rio de Janeiro!”, rende-se aos apelos da memória nostálgica que, segundo (SAYAD, 2007), é a responsável pela valorização e até mesmo a sacralização dos lugares de origem. Mas, ao mesmo tempo relata, com certa perplexidade, que o tempo passou levando consigo o seu lado romântico, a sua juventude. Ficou em seu lugar a necessidade de segurança, ter

uma vida mais regrada, ter uma referência, o que segundo Edílson é uma característica sua: ter sempre uma referência.

Hoje assegura que tem uma vida tranqüila, até financeiramente “Mas toda aquela vida romântica minha ficou para trás”. Chama como testemunha de seus sonhos e de suas inquietações um samba de João Nogueira chamado Espelho: “Eh, vida boa, quanto tempo faz, que felicidade! [...]. Mas tão habituado com o adverso, eu temo um dia se me machuca o verso, e o meu medo maior é o espelho se quebrar”. E diz: esse samba é o retrato de minha vida, combina comigo!.

PROFESSORA ANA



[...] Aí eu falo pro meu marido: “Olha, lembra quando a gente casou, duas crianças, não sabia o que tinha, não sabia onde ia morar, eu sabia que ia ser professora!” Nossa! Quando eu liguei para minha mãe em Araçatuba, que nem tinha telefone, eu liguei na vizinha! Mãe! Eu vou trabalhar! Eu vou ser professora. Na verdade auxiliar! Nossa Senhora! Eu me sentia “descomunalmente” importante!.. (ANA, 2008).

A professora Ana nasceu em Rondonópolis, no estado de Mato Grosso. É filha de pai paulista, que tocava bois pelas estradas, e de mãe mineira. Os pais se conheceram em Araçatuba, casaram-se, moraram por um tempo em um sítio próximo à cidade de Rondonópolis e depois do nascimento da filha Ana, mudaram-se para Araçatuba, no estado de São Paulo. A família do pai também morava naquela cidade, o que favoreceu o estreitamento dos laços com a família paterna. A mãe, analfabeta, sempre esteve presente em casa, nunca trabalhou fora. O pai, por sua vez, nunca quis dar prosseguimento aos estudos. Aliás, em sua narrativa Ana enfatiza que o pai teve muitas chances de estudar, pois o avô fazia questão de lhe pagar os melhores colégios, queria que o filho fosse advogado, mas o pai nunca quis, queria mesmo era tocar boi, “sonho que sonha” até hoje.

Ana conta que teve uma infância feliz, de bairro, de correr e brincar, tranqüila. Estudou da primeira à oitava série em uma só escola, escola municipal. Família humilde o que fez com que Ana começasse a trabalhar cedo. Lembra que com doze anos já trabalhava como mirim⁹ e, com a remuneração que recebia, ajudava nas despesas da casa.

⁹ Entidade civil sem fins lucrativos, que tem como objetivo preparar adolescentes entre 15 e 16 anos para o primeiro emprego, reforçar o interesse pelos estudos e propiciar o aprimoramento do pensamento crítico

[...] enquanto eu estudava na escola de Araçatuba, eu era mirim, desde os onze anos. Porque a minha família é muito humilde, então eu precisava ajudar, trabalhar para ajudar em casa. Eu lembro até hoje, eu pagava a luz e a minha irmã pagava a água. E era mirim, então de manhã eu estudava e à tarde eu ia para mirim, depois eu passei a escola para de noite e trabalhava o dia todo. Eu entrei na mirim [...] com doze anos, mas minha mãe falou: “Não!! Pega, ela é esperta!”, não sei o que, aquela história, né? Daí eu entrei com onze anos e fiquei na mirim até os quinze. (ANA, 2008).

Terminada a oitava série, começa uma nova fase em sua vida em que as mudanças são mais profundas e marcantes. Muda-se para Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, para morar em companhia de uma prima e continuar os estudos e vê-se logo matriculada no curso de magistério no Colégio São Luiz. Em seus relatos, afirma que nenhuma das mudanças que ocorreram neste momento de sua vida foi planejada.

[...]. Quando eu cheguei na oitava série, eu tinha uma prima, minha tia mora em Rio Pardo e falou com meu pai: “Por que você não deixa ela ir comigo para Campo Grande? É maior lá, tem mais condições”. E essa prima morava aqui. Meu pai disse: “Ahhh! Então vai!” E surgiu assim! Então eu vim para cá aos quinze anos, tinha terminado a oitava série em dezembro e cheguei aqui em março, e aí eu comecei a estudar aqui no São Luiz, no magistério. (ANA, 2008).

E quanto ao seu ingresso no magistério afirma:

[...] na verdade eu não comecei o magistério assim: “Ah!!! eu vou ser professora!” Eu queria ser professora até, acho que até os dez anos, depois você acaba adolescendo e você esquece tudo o que você quer ser, né? Você quer ser feliz!! Eu queria é ser feliz, eu queria era namorar!. (ANA, 2008).

Enquanto estudava, trabalhava, enquanto trabalhava conheceu um rapaz com quem veio a se casar antes de completar os dezesseis anos, foi assim um pouco além de seu sonho de “namorar”.

[...]. Eu vim aos quinze anos e vim [...] eu tinha um primo que tinha uma autopeças, uma motopeças, né? para motos, e lá eu conheci o meu marido, e eu, com quinze anos eu namorei, noivei e casei chegando nos dezesseis. Eu namorei, noivei e casei em nove meses, então todo mundo falava: “Tá grávida!” E nisso tudo eu tava cursando o magistério. (ANA, 2008).

Ana conta que foi nessa época também que começa a observar que o novo local de moradia apresenta uma “mistura” diferente daquela que havia tido contato até então. Lembra que apesar de durante toda a sua infância passar o período das férias escolares na casa de uma tia que morava em uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul, somente ao fixar residência neste estado é que passa a notar a diversidade cultural do novo local de moradia.

[...]. E lá é uma mistura diferente! Lá a gente tem, no Rio e São Paulo que era o contato que a gente tinha maior era o negro, meus vizinhos eram negros e para mim era totalmente normal, já aqui eu estranhei totalmente o índio, o boliviano, o paraguaio. **Eu via o índio, eu era igual** [...]. Eu vejo os outros falarem: “Nossa, você é do Pantanal? Lá tem onça na rua?” Porque eu pensava assim: Nossa! Os índios moram lá, de certo você encontrava os índios pelados na rua, né?. (ANA, 2008, grifo nosso).

A mudança de território causa também estranhezas culturais. O contato com o índio, o boliviano o paraguaio, culturas e pessoas que só ouvia falar por meio das histórias que o pai contava quando chegava de suas viagens e sempre de modo pejorativo, agora fazem parte de seu dia-a-dia.

A pluralidade manifesta na fala, no vestuário, no gestual, nos hábitos dos moradores do local de acolhimento desperta em Ana o olhar para as diferenças. Mas, ao mesmo tempo em que o contato com as teias de significados (GEERTZ, 2003) que permeiam o novo local de moradia lhe causa estranhezas, pode-se dizer que causa também aproximação, pois entende que é essa mesma diversidade que irá lhe permitir imprimir a sua marca nesse território.

Demartini (2008, p. 45) considera que “[...] os sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem [...] não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui.” Pode-se compreender que esse foi o caminho trilhado por Ana em seu processo de metamorfose.

Ana, agora estudante de magistério e também esposa, continua a sua trajetória, sempre rápida, cheia de entusiasmo, sempre cheia de oportunidades. Assim, após um mês de casada, recebe um convite de uma amiga para trabalhar de auxiliar em um colégio. Começa aí a sua primeira experiência com a docência. Ana, que começou o magistério “meio por acaso”, começa a descobrir que esse é o seu caminho, era isso que pensava ser quando tinha “uns dez anos de idade” e apaixonou-se pela profissão. Situações, experiências, tramas que a constituem professora.

Porém, não deixa de enfatizar que as diferenças sempre lhe chamaram a atenção e, ao começar a trabalhar como auxiliar no colégio, essas diferenças foram se acentuando. Lembra que tudo para ela era surpreendente, desde a lancheira que as crianças utilizavam até o trato com as professoras. Atribui essa diferença à “realidades diferentes” e também a “tempos diferentes”.

[...]. E também outra realidade diferente em sala de aula é que eu venho de uma escola municipal de bairro de periferia! E aí de repente eu caí em uma sala de aula de classe média onde todo mundo [...]. Então se vê as coisas. No início eu lembro que eu me encantava de ver as lancheiras das crianças! Nossa, eu achava aquilo o máximo! Eu cuidava da lancheira mais que as mães! Nossa! Que lindo!!!! Porque era também totalmente fora da realidade, totalmente fora! E também uma coisa que quando eu comecei a dar aula aqui, que eu entrei como auxiliar, que me espantava às vezes. É que como auxiliar você vai pro quinto, pro quarto ano, depende da necessidade, você vai sendo remanejado [...]. E aqui eu já vi uma realidade, por exemplo, na quarta série, na quinta série as crianças [...] mesmo há vinte anos atrás, tratava a professora de igual para igual. (ANA, 2008).

Mas, comenta que esse espanto frente às situações vivenciadas no ambiente escolar também se deve à maneira com que foi criada, principalmente pela mãe, lembrando com tal afirmativa as influências que socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1996) pode imprimir na identidade do indivíduo. Novamente recorda que a mãe é analfabeta e que justamente por isso sempre supervalorizou a figura do professor e ensinava isso aos filhos. Ana considera essa uma situação “atípica”, mas que ficou impregnada em sua identidade. Dos irmãos, Ana é a única que levou os estudos em frente. Formou-se e em sua narrativa enfatiza o orgulho da mãe em declarar a profissão da filha: Professora!

[...]. Porque ela é professora! Nossa senhora!!!!... Sabe! O chegar assim: Minha filha é professora lá no "Mato Grosso", porque eles ainda falam assim!!! E para minha mãe a autoridade máxima era o professor e gente era criada com isso! E hoje em dia eu vejo até nas minhas, minha filhas adoram o colégio, estudam aqui, adoram os professores, mas é mais assim [...]. Não é aquela veneração que eu tinha! E eu sinto isso em mim até hoje!. (ANA, 2008).

A professora Ana não parou nesse primeiro degrau, alcançou outros. Talvez buscasse cada vez mais “fazer” a diferença impulsionada pelas diferenças que experimentou ao migrar para o Mato Grosso do Sul. Encontrou no colégio em que trabalha a possibilidade de crescer como pessoa, como profissional. E assim aderiu a proposta pedagógica adotada pelo referido colégio e buscou qualificar-se cada vez

mais por meio de cursos e aperfeiçoamentos dentro e fora do estado sul-mato-grossense. O colégio e a perspectiva pedagógica adotada por ele entraram para a história de sua vida. Ana não saiu mais do local onde trabalha. Hoje contabiliza vinte e um anos de atuação como professora, todos no referido colégio e tem orgulho de dizer que alcançou a maioridade profissional ali, naquele ambiente em que ingressou quase uma menina ainda.

[...]. Aí no magistério que eu vim para o [fala o nome do colégio], e aí toda a minha carreira de professora, de escola foi aqui. Então a minha experiência única é aqui. Então aqui eu terminei o magistério, aí eu fiz Pedagogia na antiga FUCMT [...]. Aí eu fiz na FUCMT administração e aí, quando mudou para UCDB, lá em cima, um ano depois eu fiz mais um ano de extensão, aí eu fiz administração, depois supervisão, aí eu passei um tempão fora da sala de aula. Durante esse tempo eu fiz todos os cursos que eu podia sobre [a perspectiva teórica adotada no colégio], porque era o lugar em que eu estava, então eu queria me aperfeiçoar. Aí, depois que eu fiz o magistério, que eu entrei aqui, que voltou aquela questão de ser professora porque você se apaixona pela turma e você vê aquilo, você vê criança e eu adoro alfabetização, então eu queria me especializar. Então assim foi indo, terminei Pedagogia e fui, terminei magistério, depois Pedagogia e aí eu fiz [...] curso em São Paulo, fiz curso no Rio, fiz curso em Salvador, fiz curso em Florianópolis, então a gente tinha a chance e ia para fora. Aí depois eu fiz uma especialização no IESP, em prática docente em ensino superior, e no ano passado eu terminei o meu mestrado, em setembro, na UNIDERP, em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. (ANA, 2008).

Como as oportunidades nunca pararam de bater à porta da professora Ana, ela foi convidada a exercer a função de coordenadora dentro do colégio em que trabalha. Começou aos poucos, exercendo a função de professora em um período e coordenadora em outro. Mais tarde, até por questões financeiras, assumiu a coordenação nos dois períodos: matutino e vespertino. No entanto, ressalta que seu coração está na sala de aula, principalmente a sala de alfabetização que atende aos estudantes de cinco a seis anos de idade, esta, reforça “é a minha grande paixão!”.

[...]. Eu tenho, dentro da coordenação os dias assim que eu atendo pai, atendo mãe, atendo criança, mas eu tenho assim os dias de ir às salas de aula, e assim a sala assim que eu me perco, me perco lá dentro é a alfabetização que sobra um tempinho eu falo: “Vou para sala” [...]. Porque é a minha tendência maior. Eu gosto muito da sala de aula, muito, muito, muito! Primeiro que eu acho que a coordenação, ela é muito difusa, você tem que fazer! Eu gosto da orientação de professores, mas na escola particular você atende pai, você atende mãe, você atende a criança, você atende a direção, vê a festa, atende o cara que vem apresentar a peça teatral, aí você atende o cara que quer vender o vidrinho na porta da escola, atende a psicóloga, a fonoaudióloga. E a sala de aula você consegue se harmonizar e tem uma resposta eu acho que melhor dentro da escola!. (ANA, 2008).

O que começou sem ser planejado hoje é o que move a sua vida profissional e que, segundo ela, pretende preservar por muito tempo ainda. Ressente-se ao verificar que hoje a realidade, no que diz respeito aos professores, é bem outra, até mesmo com relação aos filhos. Mesmo dentro de casa, local onde todos respiram a educação, a valorização do professor não é mais a mesma de seu tempo.

Ana relata que observa isso no comportamento da filha, que também estuda no colégio onde ela trabalha, mas que apresenta uma visão bem diferente daquela que lhe foi passada por seus pais: “Já não é aquela valorização!”. Afirma que esse comportamento por parte dos filhos dificulta até a interação, pois sente que em muitos momentos fica sem saber como agir com os filhos e torna-se uma mãe “histórica”, daquelas que só conseguem dizer: “Na minha época..., olha na minha época!”.

Mesmo assim não faz parte dos relatos de Ana pensar em parar, desistir. Apesar de ter saudades dos tempos que passaram, em que a escola e o professor eram as figuras centrais da vida social, nem pensa em deixar de ser professora. Rememora saudosa sua professora primária, de fala suave e a diretora, que incentivava os estudantes a participarem das festas comemorativas, e que conseguia com que os alunos se mobilizassem até para a venda de votos para a “Rainha da Festa Junina”, coisa que hoje não mais existe. Não sente a falta do lado capitalista da festa, mas sim do gosto que os estudantes e professores tinham em estar na escola, em vivenciar suas experiências no ambiente escolar.

[...] na minha época de criança a gente fazia desde a quarta série, que agora é quinto ano. Como que era? A rainha da festa junina, você vendia voto e quem vendia mais voto era a rainha da festa junina! Uma vez e fui e eu vendia de porta em porta, minha mãe ficava brava. A diretora falou que eu que tinha que fazer e eu falei para minha mãe: “Você fica aí porque você não pode vender, só eu!” [...]. E eu fui eleita! E aquilo teve um valor para mim! [...] e eu lembro a primeira vez que eu ajudei a vender, esse não era nem eu! Era uma amiga minha que foi eleita lá! Eu não lembro, acho que era princesa ou rainha da festa junina! Era para comprar um bebedouro para escola! Nossa! a gente fez aquilo [...]. E quando bebedouro estava lá, todo mundo ajudava cuidar!. (ANA, 2008).

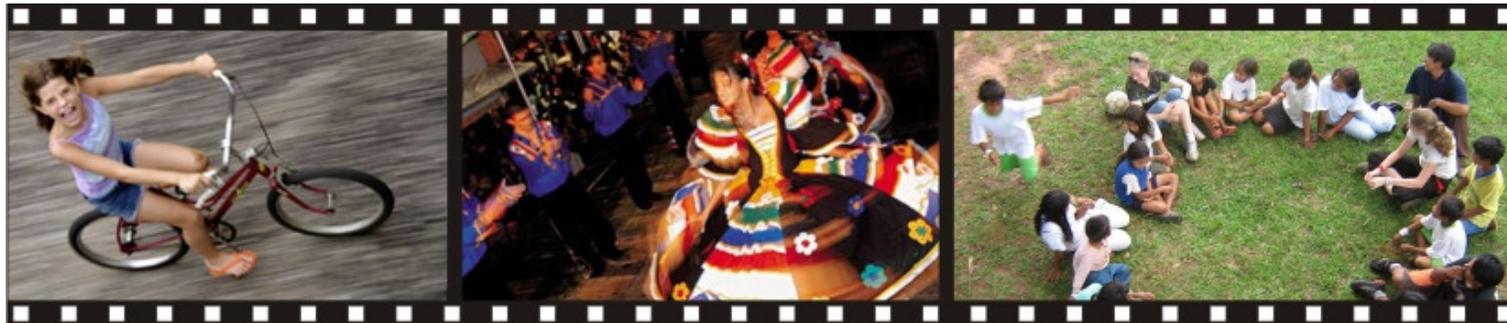
E é justamente dessa interação que existia entre estudante, professores e escola que Ana sente falta. Fala com sentimento que a escola hoje não chama mais a atenção como deveria, é mais uma tarefa a cumprir tanto pelos estudantes quanto por seus pais e também pelos professores. Alves (2006) considera a existência de um sentido psicológico nas lembranças narradas que se relaciona com a necessidade de

compor um passado com o qual possamos conviver. Esse sentido psicológico é ativado em momentos de grave crise, buscando lembranças de momentos melhores como suporte para que os momentos difíceis sejam suportados.

No tocante aos estudantes, Ana declara que muitas vezes se sente impotente por não conseguir despertar-lhes o interesse pela escola, pelo conteúdo, pelo que se pode viver no interior da instituição escolar.

Quanto aos professores, acha que, no decorrer da prática em sala de aula o professor também vai perdendo algumas coisas como, por exemplo, a ousadia para empreender novas propostas de ensino, em brincar mais e também errar mais. Hoje analisa que o professor “[...] erra menos, é mais cauteloso, mas é menos afetuoso”, o que o leva a ficar preso em algumas técnicas e saberes que acabam por afastá-lo daquilo que ele mesmo tem como propostas, falta “espontaneidade para mudar o que está no planejamento” (ANA, 2008), talvez esse seja o caminho para também mudar a escola.

PROFESSORA LIZ



[...] Tanto é que a gente tá sempre assim, chamando, convidando os amigos para vir fazer alguma coisa para não sentir tão só. Por que você já viu, longe da família e longe das pessoas, não dá, eu sou muito assim, família, muito apegada às pessoas!. (LIZ, 2008).

Liz nasceu em uma cidade chamada Várzea Alegre, interior do Ceará, distante 460 km da capital Fortaleza. É a mais velha de duas irmãs e conta que sua família era muito simples, que passavam por diversas dificuldades. Quando Liz tinha 7 anos, o pai faleceu e as dificuldades “só aumentaram”, mas assegura que mesmo cercada pelas dificuldades, a família era uma família feliz “dentro da nossa realidade”.

[...]. Porque para nós o irreal não existia, a realidade era aquela. Então a gente fazia a felicidade como a gente tinha as coisas. Brinquedo, não podia comprar; bicicleta a gente andava nas das primas. Eu acho que quando a gente é criança estas história de não ter, sei lá [...], ou pelo menos naquela época nada disso nos deixava triste [...]. Nossa! Outro dia eu vi aqui, um matinho que a gente fazia o macarrãozinho, tem um que eu falava que era a galinhazinha, e a gente pegava as panelinhas, as menores da minha mãe e aquilo ali a gente fazia as comidinhas nos brinquedos que a gente tinha. Nossa! Era muito bacana!.. (LIZ, 2008).

Liz fala da mãe com grande admiração, considera a mãe uma guerreira que soube, em meio a todas as dificuldades financeiras impostas à família, criar as filhas da melhor maneira possível. Conta que na falta do pai, a mãe desdobrava-se para dar carinho às filhas e para não lhes deixar faltar “nada”. Analisa que o empenho da mãe pode ter sido um pouco exagerado e, por trás daquilo que a mãe considerava carinho, na verdade era uma maneira de gerar nas filhas uma certa dependência dela, “[...] mas eu vejo que ela fazia tudo aquilo pensando em produzir uma proteção”.

Inicia a sua vida escolar com cinco para seis anos, passando pelo ensino fundamental, chegando ao curso de magistério no ensino médio. Enquanto estava no período de estágio do magistério, é chamada pelo secretário de educação do município para assumir uma sala de aula. Faltava ainda um ano para concluir o magistério e já se viu trabalhando como professora. Liz ressalta que essa era uma prática das cidades do interior “quando as pessoas viam o trabalho e gostavam, já chamavam para trabalhar”. Na verdade não pensava muito em “ser professora”, mas logo nesse primeiro contato com a sala de aula, apaixonou-se pela profissão. Mesmo já estando apaixonada pela profissão, Liz percebe-se uma pessoa “muito polêmica” e resolve, por isso, fazer Direito. Prestou o vestibular e não passou, mas não se desiludiu ou parou, simplesmente entendeu que o seu caminho era mesmo o ensino.

Liz presta vestibular para Pedagogia, é aprovada e passa também a conciliar a faculdade com as atividades de sala de aula, pois ainda continuava a lecionar no município. Ressalta que esse é um período de muito empenho, força de vontade e determinação, já que para cursar a faculdade viajava para outra cidade, ficando fora de casa parte da tarde e o período noturno.

Após um ano na sala de aula, novamente é convidada a assumir um novo cargo, dessa vez dentro da secretaria de educação do município. Nesse novo cargo enfrentava várias dificuldades estruturais para executar o trabalho, uma vez que sua função consistia em visitar as escolas dos distritos de difícil acesso dos municípios e, como o próprio nome já diz, as dificuldades de se chegar até eles eram muitas.

[...]. A gente visitava os distritos, distritos é como eles falam lá, do município de difícil acesso. A gente ia de carro até certo ponto e tinha que pegar um cavalo, porque em época de chuva não tinha como passar de carro, o carro atolava! Nossa, eu adorava! E até hoje eu adoro esse tipo de trabalho, acho que o meu trabalho era até melhor fora da sala de aula do que dentro de sala de aula, porque eu gosto muito de conhecer, de procurar ver as escolas e ali você fica muito centrada na sua sala de aula, só na sala de aula, né? Mas eu gosto assim mesmo, mas o trabalho era muito bacana mesmo de fazer. (LIZ, 2008).

Em 1994, Liz casa-se. Porém, continua a trabalhar na secretaria do município até o ano de 1995. Nesse mesmo ano, termina a faculdade e nasce o seu primeiro filho, segundo ela, “um pacote completo”. Estava então com vinte e quatro anos e, como o marido é militar, começam as suas andanças por diversas regiões do país.

Mudam-se então para Boa Vista, no estado de Roraima, ficando lá por dois anos. Logo ao chegar, Ana começa a trabalhar em uma escola, na época lecionando no 1º e 2º ano do ensino médio. É aprovada também em um concurso da rede estadual, mas não chega a assumir por conta da transferência do marido. Em Roraima sentia-se em casa, pois lá chegavam pessoas de todos os lugares, e as diferenças culturais não eram impedimentos para que se estabelecessem laços de amizade, pelo contrário, acabavam por aproximá-los uma vez que todos estavam longe de casa.

[...]. Lá em Roraima, nossa! Lá eu me senti em casa. Eles não têm sotaque, um português normal, não têm nada, não muito puxado, não é cantado como no Ceará. Mas também lá tem muito assim, o pessoal lá faz fronteira com a Guiana e com a Venezuela e é como aqui também, tem muita gente de fora. Eu lembro um pessoal do Sul que ia lá, então era muito diversificado, a gente tinha muito contato com outras pessoas que iam lá, até porque o círculo militar de fora então era como se fosse nossa família. A gente tinha muito contato com o pessoal, não praticamente de Boa Vista, mas de outras capitais do Brasil que também estavam lá naquela mesma época. (LIZ, 2008).

Terminados os dois anos em Roraima, a família é transferida para Salvador, na Bahia, onde permaneceram por oito anos. Nessa época, Ana abre mão de trabalhar em uma escola para se dedicar ao filho que está com três anos. Mesmo assim, começa a lecionar em casa, atendendo estudantes com aulas de reforço escolar, ou melhor, dando banca “[...]. Lá na Bahia eles falam banca. Dá-se banca. Quando eu vi aquilo assim eu disse: ‘Meu Deus, Jesus o que é isso!’ Quando eu vi eu tava dando banca!”. É aprovada também em um concurso da rede municipal, mas não chega a assumir novamente pela transferência do marido para outro estado.

Em sua narrativa, pode-se constatar que Salvador marcou a sua vida. Ressalta entusiasmada que Salvador é um lugar muito bom, muito bacana de se viver, apesar de notar também alguns aspectos negativos como o preconceito. Conta que por diversas vezes foi indagada quanto a sua origem, mas que esse aspecto não dificultou a sua permanência ali.

[...]. Lá eles achavam que eu era gaúcha. Para você vê que o preconceito tem em todo lugar. Como a maioria do pessoal lá é da raça negra, então todo mundo perguntava: “Você é de São Paulo ou é do Sul?” Eu dizia: “Eu sou bem dali, do Ceará”. (LIZ, 2008).

Em 2006 o marido é transferido para Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Segundo Liz, essa mudança produz em si “um choque, dos maiores que se pode

imaginar”. Apesar de estar acostumada com as mudanças, sempre esteve dentro do Nordeste, sempre perto dos acontecimentos culturais de que tanto gosta, dos familiares, e mudar-se para Mato Grosso do Sul iniciava uma nova fase em sua vida em que teria que se adaptar a situações até então não experimentadas.

[...]. A princípio eu chorei muito, porque eu estava no Nordeste. Eu não estava no Ceará, mas na Bahia, então era mais fácil, [...] a princípio eu me senti mal, mas tem que se acostumar!. (LIZ, 2008).

Apesar de todos os sentimentos despertados pela mudança, logo ao chegar Liz começa a trabalhar, mas dessa vez em uma escola particular, no entanto fica grávida e deixa a escola para se dedicar à filha. Em 2007, presta o concurso da rede municipal de ensino e é aprovada reiniciando as suas atividades como professora.

De todos os lugares que já passou considera que Campo Grande é onde sente mais dificuldades em adaptar-se. Nota uma diferença crucial com relação às pessoas, que são muito fechadas e difíceis de estabelecerem laços de amizade, difíceis de se relacionarem. Reforça que essa sua impressão é compartilhada com algumas colegas de trabalho que também são de fora e que reclamam da mesma dificuldade: estabelecer relacionamentos e laços de amizade. Esse é o ponto principal.

[...]. Mas assim, aqui eu ainda estou me adaptando à realidade por conta das pessoas que eu acho muito fechadas, assim para se aproximar, porque como eu te falei, em Roraima era a minha casa, todo mundo era muito parecido com o nordestino, sei lá! Chega num lugar desse, parece que as pessoas já te conhecem faz tempo sem nunca ter te visto, mas é outra realidade. Aqui não, o pessoal é muito fechado. Nossa! Até hoje eu não sei quem são os meus vizinhos, moro na mesma quadra tem 2 anos e os que eu conheço é porque eu fui lá e me cheguei até a eles, mas é muito complicado. (LIZ, 2008).

A professora Liz deixa claro que até mesmo nas relações profissionais que estabelece dentro da escola essa dificuldade existe, já que “quem faz o trabalho são as pessoas”. Sente que a competitividade é muito grande, o que impede o desenvolvimento de um bom trabalho dentro do ambiente escolar. Já com as crianças, sente que o relacionamento é diferente.

[...]. Quanto às crianças, a trabalhar com crianças elas não percebem nada não, assim, acham diferente o sotaque né? Assim nada que comprometa, entendeu? Às vezes eu falo alguma palavra, como eu falei, que tem 2

erres assim e elas não compreendem e eu torço para falar igual elas. Acho que é mais com o adulto mesmo, o adulto que tem preconceito, que tem esse tipo de coisa, a criança acha que tudo é festa para criança. (LIZ, 2008).

Prossegue a sua narrativa enumerando vários aspectos que acompanham aqueles que saem da terra natal para estar em outro local de acolhimento, ou como em seu caso, em diferentes locais. Cita, por exemplo, a culinária, que apresenta várias diferenciações por todo o Brasil, assim como as variações climáticas, mas volta ao ponto que considera mais frágil, o relacionamento com as pessoas.

[...]. Porque quanto à culinária é diferente também, mas a gente se adapta, o Brasil é tão cheio de diferenças, né? Na Bahia é mais pimenta, no outro lugar é mais alho, mas o paladar é fácil de se adaptar. [...]. O clima também é muito diferente, eu nunca tinha ido para lugar nenhum que tivesse frio, e aqui tem frio, mas eu também acho que não é tão difícil porque também não são 12 meses, são 3 meses, 4 meses de frio e passou. O mais complicado são as pessoas mesmo, porque ou você vai entendê-las ou você vai ficar brigando, porque você não vai mudar ninguém, né? Então o mais fácil é você tentar se adaptar a essas pessoas, mas é muito complicado. (LIZ, 2008).

A saudade da terra natal é notória em sua narrativa, conta que se pudesse “arrumava as malas hoje e deixava tudo e pensava depois”. Fala com entusiasmo da “gente de lá”, como é hospitaleira, alegre, comunicativa, é o seu povo. É lá que se sente bem. E lá também é o lugar em que estão os seus familiares, e que, por causa da distância que separa os dois estados, não pode visitá-los com a frequência desejada. Relata que a viagem para visitar a terra natal fica reservada somente para o final do ano, pois é nesse período que as férias são mais longas e também é o período que todos da família têm férias ao mesmo tempo.

Liz sente saudade das festas, ou de como a sua região é festeira. Reflete que não viu em Mato Grosso do Sul essa preocupação de lembrar e festejar as datas comemorativas “é tudo muito apagado”. Chega a causar-lhe estranheza e conta como exemplo o primeiro “dia da mentira” que passou em Campo Grande, lembrando com espanto que ao falar com os estudantes em sala de aula, nenhum deles sabia do que a professora estava falando.

Nossa! No dia primeiro de abril cheguei na escola e falei para os alunos: “Vocês sabem que dia é hoje? Não! É o dia da mentira!” Dia da mentira? Ninguém sabia do que eu tava falando, ficou a besta aqui! Ninguém sabia o que era aquilo!. (LIZ, 2008).

Lucena (1999, p. 141) considera que as festas são uma forma em que os migrantes “[...] mantêm vivo o vínculo com o passado, possibilitando recriar, fortalecer o sentimento de identidade e os laços de solidariedade”. Dessa forma, a preocupação de Liz em festejar as datas comemorativas que estão impregnadas em sua memória desde a infância tem um sentimento de continuidade em relação ao passado, um sentimento de pertencimento ao seu lugar de origem.

Assim, Liz entusiasma-se ao narrar as festas juninas, carnaval, santo padroeiro dentre muitas outras que acontecem no Nordeste. Fernandes (1979, p.377) defende que “[...] o folclore exerce uma função socializadora através da reprodução de uma tradição cultural específica”, o folclore é o motivo do agrupamento, é produto da vida social e elemento essencial para se unir o passado e o presente.

Claro, esse é um traço que não se desvincula da identidade do migrante, em especial da identidade de Liz, pois, segundo Peres (1990), os migrantes carregam consigo a identidade forjada pelo processo de socialização no país de origem, e, apesar de encontrarem-se em um novo contexto e seguirem reconstruindo a sua identidade sob as novas condições em que vivem, os elos com o país de origem não se rompem, pois também são elementos constitutivos de sua identidade.

Desse modo, Liz sente-se uma privilegiada em ter participado de festejos tão intensos, porque vê que isso realmente marcou a sua vida e, frente às comemorações de datas tão significativas para si, reflete que a cultura de Mato Grosso do Sul, nesse aspecto, “deixa a desejar”.

[...]. A festa junina, Jesus! Eu só falto morrer! Lá são trinta dias de festa!
[...]. Assim, em algumas regiões tipo na Paraíba porque lá comemora o dia de Santo Antônio, que é o dia 13, então fica praticamente o mês todo que fica um forró atrás do outro. O dia de São João, que é dia 24, mas comemora no dia 23 e o São Pedro, que é dia 28. Todos eles são todos comemorados com a maior festa possível. O carnaval, nossa! Acho que aqui é tudo diferente, sei lá!. (LIZ, 2008).

Mas Liz observa também que em comparação com o Nordeste, Mato Grosso do Sul tem seus atributos. O clima, a fartura de verduras e de alimentos, o verde da vegetação “é um outro mundo” em comparação com o Ceará, Pernambuco e Bahia. A pobreza da população do Nordeste é outra coisa que não se vê aqui e isso ela faz questão de ressaltar.

[...]. Nossa! Quando a gente veio a primeira vez, né? [...]Que a gente veio de carro, nossa! Como é lindo! Como vai mudando, quando você passa da Bahia que chega em Goiás, que vai chegando pra cá, tudo verdinho, que diferença, é um choque aquilo! Você vem [...] cruzando o Ceará, Pernambuco, Bahia para chegar pro lado de cá, Ah! Nossa! Você passa por tanta coisa difícil, crianças tapando buraco, no meio daquele sol escaldante do Nordeste para ganhar uns centavos ali! Às vezes não tem o buraco, eles mesmos fazem o buraco na pista para fazer a profissão! Ai tudo seco, aquela tristeza sem chover [...]. E aí você chega para o lado de cá parece que está entrando em outro país!. (LIZ, 2008).

Apesar de todos os atributos que vê em Mato Grosso do Sul, relata que a vontade de voltar é constante.

[...]. Ontem ainda eu falei isso com a menina que trabalha comigo, ainda me perguntou se eu voltava: “Mas a senhora ainda tem vontade de voltar?” Eu disse: “Mas eu ainda arrumava as coisas ainda hoje, deixava tudo”. Claro, eu ia sentir falta, porque a gente fala assim num impulso, né? Depois volta no estado normal e vai pensar no que deixou para trás, né? Muitas vezes eu penso: “Nossa! Eu não devia ter parado de trabalhar em Roraima”. Então eu penso na aposentadoria, que não vai contar o tempo que ficou parada, mas a gente se ajeita, encaixa assim e vai tocando, mas se chegasse uma proposta assim eu ia na hora!. (LIZ, 2008).

Como mãe, ressentir-se pelos filhos não terem a mesmas oportunidades de ser uma criança como ela foi, ou seja, de terem contato com as brincadeiras de roda, com as cantigas de criança e volta a relembrar as festas populares que são comemoradas no Nordeste e que aqui não são vivenciadas pelas crianças. Bosi (1994) chama a atenção para a capacidade de observação das crianças e o modo como as recordações de infância imprimem marcas na constituição do indivíduo. Liz mostra ser essa a sua preocupação, pois continua: “se as coisas não são vivenciadas, como eles vão aprender?”.

Como professora, reflete que gosta do seu trabalho, porém considera que a vida para ser bem vivida deve ter um equilíbrio: nem só trabalho, nem só lazer, “nem tudo, nem tão pouco”. Mesmo assim, afirma que desenvolve a sua prática dando o melhor de si, apesar de entender que para isso precisa se desdobrar, uma vez que a sua profissão condensa outras tantas como psicóloga, advogada, principalmente frente à realidade que enfrenta na atual escola em que leciona.

[...]. Eu tenho na minha sala crianças com seis anos que nunca foram à escola, estão indo pela primeira vez e caíram de pára-quadras no segundo ano. [...] E lá onde eu estou trabalhando são crianças de uma realidade muito sofrida assim. A maioria mora só com avós ou só com a mãe e o padrasto ou vice-versa, né, com o pai e a madrasta. E são muito carentes

assim, até de atenção, sabe? Eles acharam assim o máximo o dia que eles estavam saindo e eu disse: “Vocês não vão me dar beijinho?” Porque eu tenho isso assim de escola particular, né? Eles olharam assim para mim como quem diz: “Ué, beijinho na professora?” Afetiva. Porque, olha, eu tenho crianças que chegam na escola roxo isso aqui! [mostra os braços]. Já várias vezes eu já vi a menina com roxo aqui [mostra os braços novamente]. Eu falei: “O que foi isso aqui?” Ela falou: “Meu pai que me bateu porque eu não sei ler”. Ele abre um livro, bota ela para ler, ela não sabe ler, ele desce o sarrafo. [...]. Então você acaba se envolvendo assim, mais do que como professora. Você passa a observar como professora e como mãe sei lá, não tem como fugir do humano nessa hora, né? Então é bem complicado. (LIZ, 2008).

Liz vê-se como uma guerreira, que procura, apesar das situações adversas, fazer as coisas olhando sempre o lado positivo de tudo. Segundo ela, está sempre correndo atrás do prejuízo, e é isso que procura sempre repassar para as pessoas que a cercam. É mãe, esposa, filha, e, segundo ela, é uma sonhadora, que está sempre na luta, sempre atenta às oportunidades que lhe batem à porta, aberta às amizades e que gosta de viver intensamente tudo o que a vida lhe traz.

PROFESSORA NINA



[...]. Então eu falo: “Meu marido, eu acho que vou chegar velhinha com os meus 60 anos e vou continuar em sala de aula, nem que eu me aposente eu vou retornar, nem que seja como convocada ou como voluntária, porque a minha paixão é a escola”. (NINA, 2008).

Nina é do interior do Piauí, nasceu em Parnaíba e conta que dar aulas é a sua paixão desde pequenininha. Extrovertida, conta que vem de uma família de muitos irmãos, são ao todo nove, na verdade dois irmãos e sete irmãs, incluindo Nina. Relata uma infância maravilhosa, de moleque, ou melhor, de menina, e tem certeza que as experiências vividas na infância incorporaram-se à sua prática, fazendo hoje o diferencial em sua vida.

Para Berger e Luckmann (1996, p 174) é na socialização primária que o indivíduo é induzido a “[...] tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização [...] neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido”. Para Nina, as brincadeiras da infância eram tão intensas que o pai chegava a dizer que provavelmente ela não iria se casar, pois estava mais para menino do que para menina, mas esse movimento foi o que marcou a sua maneira de ser e de viver, estabelecendo a base para a sua socialização secundária.

Talvez seja por isso que Nina é o dinamismo em pessoa. Sua fala rápida, que apesar da distância da terra natal, ainda é carregada do sotaque nordestino, deixa claro que o tempo é precioso, afinal tem muito o que viver, o que saber e fazer. Mas não o viver por viver, mas o saber fazer para viver, que irá possibilitar a construção da sua história pessoal e profissional, uma vez que “[...] o que o adulto retém como

saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nina concluiu o ensino médio com dezessete anos e, na mesma escola em que estudava, iniciou a sua carreira de professora. Como havia terminado também o curso de inglês, foi chamada para substituir uma professora e conta que daí para frente “[...] a paixão só aumentou mais ainda”. No entanto, Nina relata que apesar da alegria de estar em sala de aula, sofreu nesse período uma decepção muito grande que a afastou dos estudos.

Ao prestar o seu primeiro vestibular, foi reprovada. Como sempre foi uma estudante muito aplicada, sentiu um baque muito grande e resolveu afastar-se dos estudos e explica:

Quer dizer, minha primeira decepção é que eu fiz o vestibular a primeira vez e não passei [...]. Muito aquilo de você não gostar de perder [...]. Então, eu nunca perdi um ano, sempre fui a primeira aluna da sala, sempre gostei de estudar, sempre fui esforçada. Então de repente, fiz o vestibular o primeiro ano e não passei, então para mim foi uma decepção. (NINA, 2008).

Nesse meio de tempo, contrariando a expectativa do pai, Nina casa-se cedo, estava ainda com dezessete anos. Foram seis anos de namoro, dos quais três foram escondidos (pois os pais não aprovavam o relacionamento) e três com o consentimento da família. Logo ao casar-se, mudou-se para São Luís do Maranhão, acompanhando o marido que é militar, e foi lá que nasceu a primeira filha do casal. Nina conta que nesse período pensou em retornar os estudos, mas preferiu dedicar-se à filha, já que não tinha confiança em deixar com outras pessoas. Essa situação forçou-lhe então a ficar afastada dos estudos mais do que pretendia. Porém, ressalta que nunca deixou de estar envolvida com a docência, pois lecionava inglês em escolas ou mesmo particular.

Em 1999, o casal muda-se para Dourados, em Mato Grosso do Sul. Nina, por considerar-se uma pessoa que “adora aventuras”, achou a mudança maravilhosa, já o marido não. Vieram por questões que envolviam a carreira militar do marido, mas tinham um “trato” de permanecerem no máximo quatro anos em cada lugar para onde o marido fosse transferido. Assim havia sido em São Luis, Belém e assim deveria ser também em Dourados.

Nina, ao chegar em Dourados com sua família, resolve retomar aos estudos. Convida o marido a prestar o vestibular e são aprovados: ela para o curso de Letras, e ele para o curso de História. Nina analisa que:

[...]. Tanto é que eu passei no vestibular com 28 anos. Terminei [ensino médio] com 17 anos, fiquei um bom tempo parada e [...] tem horas que eu digo: “Será que eu sou mãe?”, porque a sensação que eu senti quando eu passei no vestibular acho que foi a melhor sensação de quando eu tive a minha primeira filha. Passei com 28 e fiquei praticamente dez anos parada, porque eu não aceitava perder e da primeira vez tinha certeza que eu ia passar e foi uma decepção para mim na época. Também eu digo que Deus sabe o que faz, porque eu tinha feito vestibular na época para odontologia [...] quando fizemos o vestibular, fizemos na época juntos e aí passamos os dois e aí fizemos ali juntos. O [fala o nome do marido] levou 10 anos para terminar e eu levei 5. (NINA, 2008).

Em Dourados, além de o casal iniciar a vida acadêmica, nasceram também mais duas filhas. E, levando em frente os planos de permanecerem no máximo quatro anos em cada local, após três anos, mudam-se novamente, dessa vez para Fortaleza. Nesse novo domicílio, Nina não trabalhava, dedicava-se aos estudos e foi lá que concluiu o curso de Letras.

[...] foi a época em que eu terminei a minha faculdade em Fortaleza, que por sinal foi assim maravilhoso! A faculdade assim, excelente, muito boa, muito puxada, o ensino muito bom. Foi praticamente onde eu concluí minha faculdade. (NINA, 2008).

A permanência em Fortaleza alternou-se com duas temporadas no Rio de Janeiro. O marido ia para fazer cursos e a família sempre ia junto. Nina recorda que esse sempre foi um cuidado seu, de estar sempre onde o marido estivesse: “[...] Ah! Meu marido vai para tal lugar e eu não vou? Não! para qualquer lugar que você for eu vou [expressa o que fala para o marido]”. (NINA, 2008).

E foi dessa maneira que, após o período de três anos em Fortaleza e outro período de três anos em Belém, no Pará, que a família retornou para o Mato Grosso do Sul, dessa vez para residir em Campo Grande, onde, contrariando as expectativas e o pacto familiar de permanecerem quatro anos em cada lugar para onde o marido fosse transferido, estão há aproximadamente dez anos.

A mudança para Campo Grande trouxe para a professora Nina uma nova experiência que marcou a sua vida, qual seja, lecionar em uma escola pública. Sua narrativa não deixa dúvidas de que a sua vida é marcada pela paixão. Paixão pelo

marido, pelas filhas, pela sala de aula, pelos estudantes, pela aventura, enfim, uma mistura de paixões que dão sentido a sua vida. Mas, nem ela mesma esperava que uma nova paixão fosse somar-se a outras, que já movimentavam a sua vida. Nina tem a oportunidade de lecionar em uma escola da Rede Estadual, começando aí uma nova etapa em sua vida, uma vez que todas as suas experiências até então eram com escolas particulares.

[...]. Então eu estou praticamente com 47 anos, então eu estou a trinta anos nesta área. Só que eu sempre trabalhei em escola particular, então eu nunca tive muito problema. Estudei em escola particular, então para mim a realidade que eu conhecia era aquela, das escolas particulares. Então geralmente, depois que eu casei, com as transferências [...], sempre trabalhei em escola particular [...] e sempre tive "medo" [...] do que eu ouvia falar do ensino da escola pública, me assustava um pouco e aí o que aconteceu? Trabalhei quase vinte anos e pouco em escola particular e daí, de repente cheguei aqui em Campo Grande, em 1999, e quando eu saí para deixar meus currículos nas escolas, só escola particular. E, coincidentemente esta escola aqui me chamou atenção, porque nos íamos morar aqui próximos. E aí eu passei, a escola na época era bonitinha, ajeitadinha. Só perguntei: “Que escola é essa?” Ah! é uma escola pública. Eu disse: “Mas que gracinha, vou deixar o meu currículo aqui!” Deixei meu currículo e voltei para casa. Quando eu cheguei em casa já tinha duas ligações dessa escola, aí eu fui chamada. (NINA, 2008)

Nina atende o chamado da escola. Inicia-se sua carreira numa instituição pública, uma série de desafios: Nina tinha lecionado somente Língua Inglesa, mas agora a escola atual só tinha vaga para professora de Língua Portuguesa. Outra diferença é que Nina só havia lecionado nos períodos matutino e vespertino, mas na escola havia vaga somente para o período noturno. Nina estava acostumada com a realidade das escolas particulares, mas a realidade da escola pública era bem diferente.

[...] na época eu só trabalhava com a Língua Inglesa, eu nunca trabalhei com a Portuguesa, nunca foi o meu forte, eu nunca gostei muito do Português. Gostava de Literatura, mas sempre gostei de trabalhar com a Língua Inglesa, sempre tive facilidade, mas ela disse [refere-se à diretora da escola]: “Não, nós estamos precisando de professora de Língua Portuguesa”. Mas aí eu disse: “Bom, mas o meu curso é Letras”. Então estava com 4 anos que eu tinha terminado a minha faculdade, e aí você esquece, é aquilo que eu falei para você, a faculdade é mais para te dar 100% de aprendizado (sic!), mas você aprende mais na prática, no caso em sala de aula. Sei que eu falei: “E agora? Língua Portuguesa!” [...] nunca trabalhei com a Língua Portuguesa e eu não gosto muito não. E eu disse: [...] “Eu nunca trabalhei com o Português!”, Mas eu gosto muito de desafios e pensei...eu sou leonina, então eu gosto muito de desafios e eu disse: “Vou encarar, vou sim, pode ser até uma experiência nova”. E aí um detalhe, né? No período noturno, né? E era onde [...] um período bem crítico, [...] e aí os comentários [...] que os aluno eram barra pesada, eram

alunos drogados, entendeu? [...] que tinham problemas, e aí eu disse: “Não, para mim vai ser um desafio!” E aí eu entrei, comecei, fui chamada no início do ano 2000 como professora convocada. E para mim foi um baque. Nossa! Chegava aqui na escola tinha dia que, [...] o aluno chegava drogado, aluno chegava bêbado e eu dizia: “Nossa senhora! Onde é que eu fui me meter?, [...] não, esta não é a minha clientela não” [...] mas ao mesmo tempo eu disse: “Não, [...] eu vou enfrentar. Esta eu tenho que vencer!” E, inclusive tive vários problemas, inclusive fui ameaçada. É diferente você trabalhar em escola particular durante um período diurno e principalmente porque eu trabalhei muito em escolas de freiras, escolas religiosas [...], a educação é outra. E aí você chega em uma escola em que o aluno diz: “Ah, professora, eu vou sair para fumar!” Chega drogado, chega bêbado na escola e você diz: “Meu Deus, o que quê eu faço?” E daí te dá medo, né? E aí, resultado, eu disse: “Eu vou desistir”. (NINA, 2008).

Apesar de gostar de desafios, a professora Nina prefere desistir. Mesmo em face da insistência do diretor da escola, ela prefere parar de lecionar no período noturno, pois não se sentia preparada para trabalhar com aquela clientela, mas gosta de trabalhar como professora do Estado e resolve: “[...] eu vou optar pelo período matutino, [...] eu vou sair do noturno, mas do Estado não! Vou para outra escola”. (NINA, 2008).

Surge, então, por intermédio de uma outra professora, a oportunidade de lecionar em uma outra escola também da Rede Estadual de Ensino. E é para lá que Nina vai e gosta e, segundo suas palavras, “prepara-se”, se fortalece e resolve voltar para terminar o que havia começado, ou seja, voltar para o período noturno.

Nesse período outro fato surge em sua vida, já agitada por tantas mudanças. Abrem-se as inscrições para o concurso da Secretaria Estadual de Ensino e Nina resolve inscrever-se, mas as vagas existentes são somente para professores de Língua Portuguesa. E a sua paixão pelo inglês? Ah! Essa continua, mas Nina resolve: “[...] não vou deixar o Inglês, mas o Português vai fazer parte da minha vida!” (NINA, 2008).

Nina dedica-se aos estudos e é aprovada no concurso. Volta a lecionar como professora efetiva e, após algum tempo, retorna também para o período noturno. Apaixona-se pelo seu trabalho, pelo ensino público, pelo noturno, pelos estudantes. Nina relata que passa a conhecer uma outra realidade, até então encoberta para ela.

[...]. Por que eles são muito carentes, eles precisam, então eles vêm você assim [...] eles não têm na família o pai [...], você vê: nos temos aqui alunos que o pai está preso, a mãe mandou matar o pai. Então nós temos alunos com a história assim que você fica! [...] se você não procura conhecer o aluno, você fica com aquela idéia de que o aluno é daquele jeito porque ele não estuda, é porque é irrecuperável [...], então você tem que saber como trabalhar com este aluno [...]; primeiro você sabe que os

alunos são os alunos que trabalham fora [...], então eles já saem do serviço cansados, com fome. E o noturno é um problema porque não tem o lanche, a escola não oferece, Estado não oferece para o noturno, para o ensino médio porque no caso é o ensino médio [...], então eles vêm com este propósito, eles vem para a escola por causa do lanche...então chega no segundo, terceiro tempo e a escola não têm aquele atrativo, o que acontece? Não tem [...], eles vão embora [...]. (NINA, 2008).

Sente-se incomodada com a situação dos estudantes e decide que precisa fazer mais do que simplesmente cumprir uma carga horária. Sente que eles precisam de algo mais, e decide proporcionar esse algo mais para eles. Desiste definitivamente da escola particular, sente-se extremamente útil onde está, tanto que confessa a seu marido:

[...] Eu disse: “[fala o nome do marido], é aqui que eles precisam de mim. Eu não quero mais saber de escola particular, de escola nenhuma que me pagar. Eu deixo o Estado (sic)”. Aí eu passei a fazer um trabalho com eles nessa parte de teatro, eu gosto muito de teatro, parte de dança também, de festa junina na escola geralmente eu trabalho com eles [...] então, eu realmente me apaixonei praticamente pelo Estado. Porque são crianças carentes, eles realmente precisam, e aí fiquei no Estado até agora, durante este tempo. (NINA, 2008).

No entanto, Nina relembra que no início foi muito criticada. Reconhece que tem um ritmo acelerado, é muito explosiva e impulsiva e esse seu jeito de ser incomodava e incomoda muitos colegas, tanto que chegou a candidatar-se para ao cargo de diretora da escola em que leciona e perdeu. Analisa que realmente a sua maneira de ser incomodava as pessoas. Nina conta ainda que o marido a ajudou muito a melhorar essa maneira de ser, pois ele dizia: “não é pelo fato de você ser assim que você vai querer que as pessoas também sejam [...] você tem que respeitar a maneira de cada um ser!”. (NINA, 2008).

Então concluí que na escola pública não só ensinou, como também aprendeu e aprende a cada dia que passa. Considera-se hoje muito diferente de quando começou, uma vez que aprendeu a trabalhar o seu jeito “explosivo”. Mas deixa claro que, apesar de ter conseguido controlar o seu temperamento, continua a não concordar com muitas coisas, porém aprendeu a lidar com muitas situações e com todo o tipo de pessoas, tanto que nas eleições para diretora da escola desse ano, candidatou-se novamente e recebeu oitenta por cento dos votos. Mostra por meio dessa experiência a sua força e o seu esforço em não se sentir deslocada, uma vez

que, ao penetrar o espaço que ainda não é seu, consegue “[...] cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes.” (BOURDIEU, 2003, p. 165).

[...] mas realmente eu era vista como explosiva, como temperamental e eu aprendi a dominar este meu lado, [...] sou mais controlada hoje, sei ouvir mais, porque eu era muito de falar e não era de ouvir. Então hoje, eu já procuro ouvir mais, eu já sou mais de escutar muito, mas gosto de ouvir também. Olha, hoje eu já aceito que puxem a minha orelha, antes não. [...] antes eu falava e a minha voz e o que eu dizia IIHHHHH!!!! Eu era muito de não aceitar idéia, [...] hoje já sou muito de ouvir, [...] falo que se eu estiver errada pode puxar a minha orelha e [...]. Pode me chamar a atenção. (NINA, 2008).

Nina considera-se realizada naquilo que faz e conta que conserva até hoje o mesmo dinamismo e o mesmo ritmo do início, contrariando a expectativa dos seus colegas que achavam que o seu entusiasmo era coisa de novata. Seu envolvimento com a escola e com os estudantes ocupa quase todo o seu tempo, o que segundo ela chega a despertar os ciúmes das filhas. Por várias vezes as filhas chegam a dizer que ela dá mais atenção aos estudantes do que para a família.

Nina conta que não gosta dos serviços domésticos, entretanto isto não interfere em seu amor pela família. Sua justificativa frente às filhas respalda-se justamente no fato de que seus estudantes precisam mais de sua atenção, mas que de maneira nenhuma se esquece da família. Simplesmente considera que trabalha com um alunado diferenciado, que vivencia uma realidade bem diferente da existente em sua casa.

[...] e sabe que as meninas têm ciúmes disto daqui? É, elas têm. Elas falam que eu tenho muito mais paciência com os meus alunos do que com elas. Só que eu tento explicar! Vocês são diferentes, vocês têm uma família, vocês têm um pai, tem uma estrutura e eles não! E eles precisam de mim, não é que eu não gosto de vocês, não é que [...]. Mas elas sentem ciúmes [...]; Nossa! A senhora parece que gosta mais dos seus alunos do que da gente, só abre a boca para falar dos seus alunos, é aluno para cá é aluno para lá [...]. Mas eu tento conversar com elas, digo: “[...] já tem um alicerce de família e eles não!” Nós temos alunos aqui que é triste a situação, [...] eu tenho um aluno que estava na cadeia...ele atirou numa pessoa e matou uma [...].Só que eu adoro este aluno, ele não tá preso, [...] ele está na casa de guarda e sempre que eu posso eu vou visitar este aluno, [...] de 15 em 15 dias ele fica com os pais, domingo e finais de semana e aí ele volta, está estudando, então eu converso muito com ele e eu tenho certeza, [...] converso, oriento [...] e as pessoas criticaram: “Hum! Vai ser um marginalzinho!” [...] eu digo: “Gente, não é por aí, não é por aí”. (NINA, 2008).

A professora Nina declara que, ao olhar para os alunos de maneira diferente, sente que está contribuindo até mesmo com o futuro deles, pois, segundo Rojas (2004), é esse olhar diferente, “expectante” ou “duvidoso” que lhe permite analisar seus estudantes, respeitando as particularidades de cada um.

Rojas (2004, p. 30) ressalta que todo olhar é inquiridor e que “[...] todo olhar interrogativo leva ao desafio de saber mais sobre o objeto olhado”. Logo, Nina não se detém em lhes repassar somente as matérias exigidas pelo planejamento. Frente as suas singularidades, os incentiva, procura demonstrar carinho por meio de um abraço, um beijo, um sorriso e assegura que isso é o que faz com que ela seja vista de uma maneira diferente por eles, o que lhe dá vontade de se dedicar cada vez mais ao trabalho.

Como vive uma constante troca, Nina enfatiza que não consegue ficar longe da escola.

[...]. Nossa! Nós retornamos ontem. Nós chegamos aqui na escola todo mundo com sono e eu disse: “Gente, sabe que horas que eu acordei hoje? Eu acordei e olhei para o relógio era 3:15 da manhã. Sabe por quê? Louca para vir trabalhar, louca para vir trabalhar [...] ansiosa”. As meninas dizem: “Eu não acredito!” Eu digo: “Menina, férias para mim é só uma semana!” Eu digo para elas. Eles perguntam [...]: “Como você agüenta? Com 47 anos este pique que você tem?” Eu digo: “Gente, eu saio do meu portão e os meus problemas ficam aqui”. Eu chego na escola, os alunos falam [...] teve um aluno comentando comigo estes dias ele disse assim: “Professora, a senhora está sempre assim alegre, sorrindo. Porque, professora, tem uns professores que chegam na sala assim [...]” – porque eles observam tudo, né? “Chegam na sala assim, emburrados, de cara feia! E a senhora! Está sempre alegre, a senhora está sempre assim?” Eu digo sempre: “Por isso que no meu final de semana, sempre sábado e domingo, eu gosto sempre de aproveitar, sair para quando eu chegar na segunda-feira assim, com este astral todo que eu estou sempre com vocês!”. (NINA, 2008).

Sentir que os estudantes precisam dela fez com que Nina se apaixonasse pelo ensino público, e foi também o motivo que a fez transgredir o trato familiar de permanecer quatro anos em cada lugar por onde passassem. Conta que o marido, por ser muito ligado a sua família, sente-se entristecido com essa escolha, mas ela responde enfática “[...] Eu digo:[...] ‘A melhor experiência de vida que eu já tive foi aqui em Campo Grande’”. (NINA, 2008).

Ao contrário do marido, Nina declara não sentir saudade da terra natal. Na verdade assume que em meio a todo esse envolvimento com a docência, não tem tempo de sentir saudade “[...] que eu acho que eu sou tão envolvida com isto aqui que eu não tenho tempo para pensar, eu não penso!” (NINA, 2008).

Essa declaração nos remete a Moita (2007) que, ao analisar o papel da profissão em relação a outros espaços da vida, assegura que a profissão pode ter um caráter compensatório ou equilibrante. Pode ser visto até como um recurso, ter um lugar central na vida ou mesmo ser o seu motor.

Para Nina, a docência é o que a move, o que lhe dá vida, pois declara que respira educação 24 horas do dia “[...] eu respiro escola”. (NINA, 2008). É também o seu recurso, principalmente para preservar-lhe das dificuldades advindas pelas constantes mudanças de território. Dessa forma, Nina não se sente nem um pouco estranha à cidade que a acolheu, mostrando que as lutas travadas para apropriação do espaço em que está habitando “[...] podem tomar a forma de ganhos de localização [...] e ganhos de posição e de classe”. (BOURDIEU, 2003, p. 163). Com esses resultados positivos, sente-se aceita naquilo que faz e consegue com isso transitar livremente em meio à pluralidade que permeia o contexto sul-mato-grossense.

2.1.1 JUNTANDO OS FIOS E ALINHAVANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES...

O percurso biográfico desses migrantes revela histórias carregadas de lembranças e de desejos, alguns realizados outros ainda à espera de realização, mas em nenhum momento esquecidos. Cada pedaço de história revelada permite adentrar em territórios existenciais (OLIVEIRA, 2006), quando toda palavra dita constitui-se em representações que são construídas ao longo de suas vivências.

Enfim, as histórias de vida possuem o poder de implicar narrador e pesquisador na montagem de um quebra-cabeça, em que o tempo histórico, social e cultural são invocados e vêm impregnados na singularidade da vida que se conta. Oliveira (2006, p 552) considera que “[...] a narrativa organiza um discurso em que se imbricam significações diversas, que formam redes e criam uma realidade social no embate com diferentes interlocutores (reais ou internalizados) para legitimar sentidos.”

Foi dessa forma que os professores se deram a conhecer, a si e aos outros: A professora Célia, cearense, com uma transparência que a envolve, paciente, realizada em poder exercer a sua tarefa de ensinar, privilegiada em poder desenvolver suas personagens de mãe, esposa, avó, enfim, professora. Sua narrativa aviva a memória do passado, dando visibilidade às marcas que fazem parte da sua trajetória de formação pessoal e profissional. Permite também conhecer a contribuição dos

migrantes na história por ela contada, sobre a formação de Mato Grosso do Sul, que estão para além das palavras, das coisas e dos espaços da nossa contemporaneidade. (PERES, 1999).

A professora Carmem, mineira, com sotaque ainda acentuado, apesar do tempo em que está fora de sua terra natal, alegre, extrovertida, amiga de todas as horas, professora de “berço”, também mãe e professora, avó (coruja), mas professora, esposa e professora. Apaixonada pelos resultados que a docência lhe proporciona até os dias de hoje e que permite, por meio da oralidade, conhecer os movimentos identificadores vividos em tempos/espaços como pessoa e como profissional. (OLIVEIRA, 2006).

Peres (1999, p. 42) recomenda que a cultura “[...] deverá ser a força positiva a serviço do homem: não entendida como a cultura institucionalizada, recomendada, mas como cultura pessoal”. Dessa forma, compreende-se que as ações de cada indivíduo, vividas, respeitadas, cheias de significados sejam um elemento orientador da existência humana, levando o indivíduo a interagir com suas representações e símbolos, ao mesmo tempo que o impele a interagir com o outro.

Essa é também a leitura que a narrativa da professora Liz permite. Nordestina, de fala franca e extrovertida, Liz deixa clara sua paixão por sua família e por sua terra natal. Ao lembrar com tamanha admiração as experiências culturais experimentadas quando pequena, demonstra que a cultura vivenciada pode ser um elo precioso na formação profissional do indivíduo.

Ana, professora apaixonada pela alfabetização, coordenadora, é uma pessoa ativa. A professora Ana questiona os “rumos” que a educação tem tomado e analisa pensativa que “rumos” tomarão os professores. A própria Ana rememora que ao migrar para Mato Grosso do Sul “só queria ser feliz” e se realiza sendo professora, mãe, esposa, vários personagens que se misturam e que a completam, confirmando assim a existência de um contínuo processo na construção de sua identidade, uma metamorfose.

Carioca, militar, pai e esposo. Assim é o professor Edílson. Esses são alguns personagens que o compõem, mas todos, independentes de quantos sejam esses personagens, com o mesmo sonho: o retorno. Nesse sonho, que é sempre atual, o professor Edílson se reinventa, trazendo sempre presente as lembranças de sua terra natal, onde ainda pretende estar.

Nina, migrante do interior do Piauí, esposa, mãe e professora, tem paixão pela sala de aula e por seus estudantes. É mulher de ação, não pára nunca. Tem com os docentes uma relação de afetividade. Sente-se amiga, próxima, em alguns momentos até confidente. Realiza-se assim, em estar na escola pública onde trabalha e que não troca pela escola privada, segundo ela, por nada. É lá que realmente sente que os estudantes precisam dela.

Guedes e Souza (2001) analisam que a afetividade provoca a possibilidade de negações, superações e o nascimento de interações em que todos os indivíduos tenham direito ao eco de suas vozes. E é essa motivação que a professora Nina quer produzir em seus estudantes, mostrando-lhes que, a despeito de qualquer situação contrária, eles podem alcançar degraus mais altos, onde suas vozes possam ser ouvidas, onde realmente possam ter um “motivo para a ação”.

Nesses caminhos, as histórias de vida permitem adentrar o espaço e o tempo nos quais as histórias dos migrantes professores são escritas. O espaço que serve de união de diferentes pessoas, de vivências e de experiências, que por sua vez são refletidas. O tempo é diferencial, é memória. (LUCENA, 1999). No tempo situam-se os momentos e as lembranças que fluem desses momentos e participam ativamente na formação pessoal e profissional de cada indivíduo.

Tempo e espaço, um conjunto que traz à tona a reflexão de como se constitui a identidade do professor migrante em meio à pluralidade que permeia a construção da história de Mato Grosso do Sul.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR MIGRANTE NO CONTEXTO DE PLURALIDADE CULTURAL DE MS

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (MOITA, 2007, p. 115).

Entendendo-se que a identidade e a diversidade acompanha o indivíduo, apesar da transposição de fronteiras físicas e mentais (PERES, 1999), busca-se compreender como se processa a construção da identidade dos professores migrantes frente à pluralidade étnica, lingüística, cultural e social de Mato Grosso do Sul, realidade esta que (re)põe desafios à prática docente.

Ciampa (1994) afirma que não é apenas o ato de nascer, o nome ou a atividade que concede ao indivíduo a certeza de ter uma identidade. Sem dúvida, esses são alguns elementos que fazem parte da construção da identidade, mas essa construção deve perpassar ainda pela compreensão de como se dá o seu processo de formação.

Desse modo, ao investigar como cada professor migrante vivenciou as situações que se apresentaram durante o seu próprio percurso educativo, buscou-se também compreender o modo com que cada sujeito atua nas situações que se apresentam no seu cotidiano profissional, uma vez que “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessa a sua vida” (MOITA, 2007, p. 114).

Nesse processo, as lembranças trazidas da infância apresentam um importante papel, já que “[...] se não nos recordamos de nossa primeira infância, é, com efeito, porque nossas impressões não se podem relacionar com esteio nenhum, enquanto não somos ainda um ente social” (HALBWACHS, 2004, p. 42).

Pode-se compreender a afirmação do referido autor na narrativa da professora Liz, quando esta analisa como viveu a sua infância e como as experiências vividas nessa época fazem até hoje a diferença em sua prática. A professora Liz recorda a sua participação nas festas culturais de sua terra natal e enfatiza que a profundidade com que viveu esses momentos teve grande influência em sua formação.

[...] A mim como pessoa? Ah! Assim eu fico mais temendo assim pelos meus filhos, porque eu penso que a minha infância foi toda voltada pra lá. Inda ontem eu tava falando, eu sinto dó dos meus filhos, dó em relação assim, que não vão ter estas lembranças que eu tenho do meu tempo de infância...de estar participando. Com doze anos eu já participava de concurso de quadrilha, de tudo isto. O carnaval é muito festejado, a festa junina, o dia do padroeiro, 7 de Setembro. Eu acho que tudo é muito mais festejado, tudo mais voltado assim, com mais intensidade [...] você tem que vivenciar porque daí você não esquece nunca! E isso é o que eu tive bastante!

Bueno (2006) apóia-se no conceito de *habitus* dado por Bourdieu (1994) para analisar que as disposições incorporadas pelo indivíduo, desde o seu nascimento, tornam-se uma parte importante em sua prática, uma vez que “[...] uma parte da ação pedagógica é marcada pela urgência e improvisação, por meio da intuição, e é o *habitus* que permite que os saberes sejam mobilizados no momento

necessário”. A autora considera ainda que “[...] não é exagero afirmar que a formação do professor se inicia muito antes de sua chegada aos cursos de magistério, desde quando como aluno, ele ou ela, travou seus primeiros contatos com a escola” (BUENO, 2006, p 230).

É nesse sentido que, em sua narrativa, a professora Liz afirma que, apesar de estar envolvida pelos diferentes elementos culturais que compõem o contexto de Mato Grosso do Sul, suas lembranças de infância não são apagadas, ao contrário, afloram-se cada vez mais enriquecendo assim a sua prática e fortalecendo a sua identidade.

A pluralidade manifesta na fala, no vestuário, no gestual, nos hábitos, no comportamento do povo sul-mato-grossense pode levar os professores migrantes a pensar em diferenças, porém torna-se importante considerar que “[...] só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade. É através do aqui e do agora que conhecemos o que é perfeitamente idêntico, mas também o que é diverso e plural.” (PERES, 1999, p. 49).

Seguindo por esse caminho, podemos considerar que a diversidade cultural sul-mato-grossense, que está presente no cotidiano do professor migrante, causa estranhezas e também aproximações, ao mesmo tempo em que reflete suas nuances em sua formação pessoal e profissional.

Em sua narrativa, o professor Edílson deixa transparecer sua estranheza frente ao processo de construção da identidade cultural de Mato Grosso do Sul, relatando que vê essa construção como frágil, uma vez que os elementos que a constitui não são “próprios e exclusivos” da região, mas sim “absorvidos e influenciados” por muitas outras regiões.

[...] Ah! MS você me desculpe, mas é muito fraca em questão, pelo menos em Campo Grande, a questão cultural. Aqui é frágil, muito frágil, ou seja, eu atribuo justamente a grande parte não ser daqui, própria da região. Eu acho que ainda está por se fazer uma cultura própria daqui da região, de MS. Eu acho que ainda é bastante frágil! Não tem uma identidade própria, eu acho que MS não tem uma identidade própria [...]. Vamos dizer, cultural. É o que o sertanejo, o samba, sei lá, uma música, uma dança não tem ainda...está se construindo, né? Mas ainda se tem muito a se fazer, ainda está em construção essa identidade cultural do sul-mato-grossense!. E aí a gente vê que eles pegam muito aí de fora, assim, muitas influências aí de fora da região, de São Paulo e vai absorvendo, e vai entrando, mas eu acho que ainda é muito frágil. (EDILSON, 2008)

Mas, segundo a professora Nina, ao mesmo tempo em que causa estranhezas¹⁰, causa também aproximações¹¹, pois sensibiliza o professor a trabalhar em sala de aula a diversidade. O professor então se reinventa, provocando novos olhares para a sua própria identidade, uma vez que também faz parte daquilo que é trabalhado em seu cotidiano.

[...] Bom, primeiro é o seguinte, mostrar as diversidades que existem, né?. Então como eu vivi em lugares diferentes...estados diferentes, eu procuro trabalhar com eles a questão das tradições...dos costumes [...]. Isso é natural de cada lugar, de cada cidade. Então isto é até bom no caso da minha disciplina de Português que a gente trabalha as questões da pluralidade, né? Das diversidades culturais, das diferenças que existem [...] por um lado foi muito bom, para eu trabalhar com eles a questão das diferenças lingüísticas, a questão da pronúncia, então, quer dizer, isto é maravilhoso...porque eu tenho uma experiência, eu vivo isto pelo fato de eu ser de um outro estado. (NINA, 2008).

Dessa forma, o migrante, quando chega ao lugar determinado, não está carregado somente de seus pertences materiais, mas apresenta, além de sua história de vida, uma carga de valores morais e culturais, suas esperanças e vontades, estabelecendo então uma relação de troca que se desenvolve na presença não apenas de “[...] diversidades individuais, mas de diversidades sistêmicas, emergentes da sociedade pluralista em que nos toca viver” (PERES, 1999, p. 27).

Compreende-se que essas idas e vindas ao que é estranho, ao que é diverso e também ao que se considera igual, constitui um movimento que permite ao professor migrante a possibilidade de construir a sua identidade, “[...] apesar das eventuais situações de angústia e desespero a que somos confrontados quando, em presença do outro e do seu universo cultural, temos que garantir a nossa própria identidade” (PERES, 1999, p. 49).

Assim, ao ser despertado a rememorar a sua formação, o professor migrante desloca-se de si mesmo, trazendo à tona suas memórias pessoais. Afinal, sendo também de outra região, é influenciado e influencia o contexto cultural de Mato

¹⁰ O termo “estranheza” aqui é utilizado na sua acepção usual, que se expressa pela idéia de afastamento, surpresa, obstáculo à comunicação. Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (1986), podem-se encontrar mais alguns significados para o termo estranhar, que reforçam essa idéia geral, tais como: “achar extraordinário, oposto aos costumes, ao hábito; achar diferente do que seria natural esperar-se; causar espanto; achar censurável; não se conformar com; não se familiarizar com; tratar com esquivança, com descortesia; manifestar timidez em presença de, ou repulsão a; esquivar-se”.

¹¹ O termo aproximações será utilizado em sua idéia de aproximar; estabelecer relações entre; tornar acessível, aliar, avizinhar.

Grosso do Sul, implicando-se, dessa forma, a si mesmo no problema, a partir de dados concretos de sua existência (BUENO, 2006). Constrói então a sua identidade firmada em suas raízes culturais, mas deslocando-se no seu dia-a-dia na pluralidade que faz parte da história de Mato Grosso do Sul.

Talvez seja nesse sentido que em sua narrativa a professora Carmem considere que a constituição do professor migrante seja influenciada pelos elementos regionais sul-mato-grossenses. Segundo a referida professora, para transmitir o seu conhecimento, o professor também precisa assimilar a cultura regional. Não se trata aqui de se colocar de lado todas as experiências vividas em seu período de formação, mas sim de conhecer os elementos culturais da região em que se está desenvolvendo a sua prática docente.

Ao mesmo tempo em que torna visíveis os elementos culturais que participaram de sua formação, o professor torna-se acessível àqueles a quem está ensinando. Nesse sentido, os elementos trazidos pelos professores migrantes irão sim se imbricarem aos já existentes no território sul-mato-grossense, acomodando inovações, assimilando mudanças e participando assim da constituição da identidade do professor migrante.

A constituição identitária do professor migrante pode ainda levar-se a pensar em diferenças, como na narrativa da professora Ana:

[...] A cultura que encontrei nesse contexto, foi diferente, mas, não de confronto. Sempre fui muito aberta a coisas novas, então me inseri na nova cultura, curiosa e querendo sempre aprender. (ANA, 2008).

Ao se falar em diferenças, pode-se pensar em afastamentos ou em contendas. Porém a narrativa da professora Ana permite considerar as contribuições que as diferenças encontradas no local de acolhimento acrescentaram em sua formação. Bem diz ela que a diferença não estabeleceu o confronto, mas possibilitou o aprendizado. Mas para que esse processo se concretize torna-se necessário

[...] cultivar o olhar do estranhamento que nunca parte daquilo que está posto como natural e sempre buscar compreender as manifestações no seu processo de manifestar-se [...] Urge que individual, coletiva e institucionalmente sejamos capazes, nos desafiemos, construamos a capacidade de olhar todos os seres humanos, na sua totalidade – independentemente de quaisquer atributos que lhes emprestem o caráter de diversidade – como seres de direitos iguais, que se complementam. (BIANCHETTI, 2002, p. 09).

Pode-se compreender ainda que para que esse aprendizado, que emerge do choque das diferenças, seja possível, há de se mudar a maneira de olhar para o outro. O “outro” que, em um contexto de pluralidade, geralmente é visto como aquele que traz a diferença, aquele que é diverso.

Mas, segundo Bianchetti (2002, p. 06), há de se considerar também que a diversidade pode ser “[...] exatamente a condição que poderia propiciar o enriquecimento das relações humanas”, relações estas que, no caso dos professores migrantes aqui pesquisados, pode ainda ser um caminho fértil para o enriquecimento do seu processo de formação pessoal e profissional.

Nesse sentido, considera-se que a identidade do professor migrante, inserido no contexto de pluralidade de Mato Grosso do Sul, ultrapassa as barreiras conceituais, constrói-se em meio à diversidade que acompanha cada migrante, frente à especificidade que cerca a sua formação e, principalmente, frente ao olhar que cada indivíduo permite-se jogar aos elementos culturais que compõem o território sul-mato-grossense.

Importa-se, porém, compreender – como diz “O Pássaro da Alma¹²” – que cada homem é diferente do seu semelhante e que cada professor migrante entrevistado, ao abrir suas gavetas, permitiu aflorar, por meio de suas narrativas, as estranhezas e aproximações que fazem parte de seu dia-a-dia e que permitem conhecer como as suas verdades, que podem não ser a de outros, podem influenciar na constituição da sua identidade e na história do estado de Mato Grosso do Sul.

2.3 O CONTEXTO PLURICULTURAL DE MATO GROSSO DO SUL: PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES MIGRANTES

Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra qual cada um se fez. (BOURDIEU, 2005, p. 40).

No entendimento de que nenhuma história de vida é uma trajetória isolada, no presente tópico busca-se compreender o que revelam as práticas docentes dos professores migrantes que atuam em escolas de Mato Grosso do Sul.

O referido Estado, lócus do trabalho dos professores, sujeitos desse estudo, agrega em sua constituição demográfica a confluência de povos de diferentes estados e países. O território sul-mato-grossense apresenta, por esse motivo, uma cultura

¹² SNUNIT, Michal. **O pássaro da alma**. Lisboa: Editora Veja, 2000.

multifacetada que traz consigo diferentes crenças, valores, tradições, linguagens e saberes, proporcionando aos seus habitantes diferentes formas de conceberem e interpretar o mundo. Dessa forma, Queiroz (2003, p. 19) comenta que:

[...] os espaços correspondentes aos atuais Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul ilustram, no âmbito da história brasileira, um dos mais fascinantes casos de fronteira, entendida como limite político, “sertão”, confins geográficos da Nação, espaço “virgem” a ser ocupado, enfim, lugar de encontro e conflito de alteridades.

Apresentado pelo referido autor como um espaço de disputa multissecular, esse território foi também palco de encontros e desencontros entre indígenas, castelhanos, portugueses, brasileiros, paraguaios e bolivianos, em meio aos conflitos culturais e interesses comerciais de estabelecerem-se na “vastidão territorial” que compunha o então estado de Mato Grosso. (QUEIROZ, 2003).

No período compreendido como período colonial, até as primeiras décadas do século XX, a atividade de pecuária extensiva predominava no espaço mato-grossense. No entanto é a atividade mineradora que desenvolve importante papel no povoamento da região norte do Estado, uma vez que a exploração das riquezas minerais provoca um fluxo migratório cada vez maior para a referida região. (ABREU, 2003).

Nesse sentido, após a finalização do ciclo de exploração das riquezas minerais, as vilas continuaram a existir e a evoluir, dando origem a novos núcleos urbanos que se voltam para atividades agrícolas, ainda que de “[...] forma isolada do mercado nacional pela inexistência de rodovias e ligação com os centros de concentração de produção e consumo”. (ABREU, 2003, p. 265).

O território continua a atrair desbravadores, dessa feita, interessados pelas vastas terras que precisavam ser ocupadas. O aumento das atividades governamentais e o entrosamento destas com as atividades particulares realizadas em Mato Grosso atraíram a atenção de investidores suíços, japoneses, espanhóis, italianos, franceses, alemães, portugueses, norte-americanos, árabes, indianos, enfim, homens de negócios de todas as partes do mundo que vieram para o promissor Estado convergindo para a formação do caldeirão cultural que integra o povo sul-mato-grossense.

Após a Guerra do Paraguai, estabelecem-se os limites do Brasil/Paraguai. A região começa então a ser povoada quando os fortes militares, usados na Guerra -

1864-1870 - transformam-se, após o conflito, em novos núcleos urbanos, iniciando-se concomitantemente a cultura de erva-mate na região, controlada pela Companhia Matte Larangeira. Essa empresa tinha sua atividade voltada para a exploração e exportação da erva-mate, ocupando uma mão-de-obra basicamente de paraguaios despatriados. Exercia sua atividade em terras próprias e em terras arrendadas, abrangendo o sul do então Mato-Grosso, onde a erva-mate era nativa. Segundo Abreu, a Companhia Matte Larangeira (2003, p. 267) “[...] teve um papel expressivo na ocupação da fronteira nordestina brasileira, influenciando no surgimento de povoados e pequenos trechos de vias de transporte rodoviários e ferroviários para o escoamento do produto”. Logo, por meio dessa empresa, a atividade de exploração dos ervais logo se erigiu em um poderoso esteio da economia sul-mato-grossense.

A região Centro-Sul do estado de Mato Grosso apresenta um desenvolvimento socioeconômico diferente da região Norte, despertando idéias separatistas que vieram a se concretizar em 1977, quando o Governo Federal divide legalmente Mato Grosso em dois estados, oficializando a criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1979.

Mato Grosso do Sul passa então a viver um momento histórico especial. Um Estado jovem, fruto da luta de diferentes povos que vieram em busca de oportunidades de trabalho, prosperidade e qualidade de vida. Sua criação em 1979 se deu com o compromisso da instalação de um Estado modelo em gestão organizacional e administrativa (MATO GROSSO DO SUL, 2006), em que as dissensões de ordem política rapidamente sucumbiram e apresentou-se um intenso desenvolvimento econômico que o transformou em um dos mais importantes estados da federação.

Tendo seus limites fixados entre os estados de Mato Grosso, Goiás, Paraná, Minas Gerais, São Paulo, Paraguai e Bolívia, Mato Grosso do Sul é ainda um estado em construção, em que a busca pela modernização e diversificação da economia, geração de empregos, promoção e distribuição das riquezas, além do respeito pela natureza são compromissos constantemente reiterados pelos governantes e esperados pela população. O Pantanal é uma das maiores planícies de sedimentação do mundo, configura-se como elo entre os estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, estendendo-se também por países vizinhos como Argentina, Bolívia e Paraguai.

Nessa região, vincada por todas essas flexões do sintagma migratório (SANTOS, 2003), pode-se inferir que a cultura sul-mato-grossense é tão polissêmica

quanto à definição atribuída à palavra cultura. Esta, por sua vez, pode ser explicitada como sendo um sistema de atitudes e modos de agir, costumes e instrução de um povo, conhecimento geral e sofre constante desgaste em sua utilização pelos diferentes sentidos que a cercam, como também pela própria dificuldade de conceituá-la.

Ziliani (2006) considera que, ao abordar a cultura em Mato Grosso do Sul, deve-se cuidar para que os elementos culturais não sejam tomados de uma maneira essencialista, pois segundo o autor, em se tratando do contexto cultural sul-mato-grossense, o que existe é um imbricamento de elementos culturais nacionais com os regionais, no sentido de circularidade¹³ cultural. “[...]. Estamos inseridos numa sociedade de massa, onde os signos culturais são veiculados e mediados pelos instrumentos midialógicos, que interferem e promovem mudanças nas atitudes culturais nas sociedades regionalizadas”, (ZILIANI, 2006, p. 94).

Para Santos (2003), as influências de outras culturas trazidas por migrantes que adentram o território de Mato Grosso do Sul são participantes do processo de construção da identidade cultural do referido Estado. Por esse motivo, o próprio “componente da memória de migrantes” deveria inscrever-se nesse amplo painel cultural em que se desenha o Mato Grosso do Sul.

Considerando-se a complexidade do espaço escolar, é por meio dele que se busca conhecer, nas vivências das práticas docentes, as interfaces da cultura de origem dos professores migrantes, sujeitos desta pesquisa, com a cultura de Mato Grosso do Sul. Entende-se assim que, ao se estabelecer a discussão sob os diferentes aspectos culturais que participam na formação identitária dos referidos professores, é também possível conhecer as marcas que esse complexo processo cultural imprime em sua prática profissional.

Desse modo, nos relatos colhidos, compreendo que os professores, ao migrarem para Mato Grosso do Sul e adentrarem a sala de aula, são confrontados por diversos elementos, como a cultura, as variações lingüísticas, as diferenças étnicas e os valores que até então passavam despercebidos, mas que se tornam mais fortes quando passam a ser trabalhados cotidianamente.

A professora Nina conta em seus relatos sua perplexidade ao ser confrontada em sala de aula pelo “seu modo” de pronunciar certas palavras. Passa

¹³ O termo circularidade é utilizado por Ziliani (2006) como um modelo de análise encontrado no teórico Antonio Gramsci.

então a modificar o seu modo de falar para sentir-se mais próxima dos estudantes, procurando, dessa forma, estabelecer um canal de comunicação mais aberto e eficaz com os discentes.

[...] eu sou nordestina. Então o que é o nosso alfabeto? Pra vocês aqui no caso é: **a, e, i, o, u** e o nosso é: **a, é, i, ó, u**. Então a nossa pronúncia é aberta... é o porta é o meu **porrrrta** (com pronúncia aberta) do Nordeste...é o **Ferrnanda**, que é o Fernanda (torcendo o erre) é o **Gisláine**. Então até eu chegar até eles! Por um lado foi muito bom, pra eu trabalhar com eles a questão das **diferenças lingüísticas**, a questão da pronúncia, então quer dizer, isto é maravilhoso! Porque eu tenho uma experiência, eu vivo isto pelo fato de eu ser de um outro estado. Então eles ficavam sorrindo...Por que é que vocês estão sorrindo? “Professora, meu nome não é **Gisláine**, é Gislaine. Tá, hoje eu já consigo falar! “Professora, o meu nome não é **Ferrnanda** é Fernanda”. E então, tudo isto aí pra eles...” Ah! Você fala errado, professora”...é também o caso do **verrrde**. Então tudo isto foi muito bom que eu passei a trabalhar com eles e a mostrar. Quer dizer, eu vivi a experiência, né? E aí eu trabalho com eles também a questão cultural. (NINA, 2008).

Essa postura da referida professora em sala de aula remete a Bourdieu (2004, p. 97) quando o autor considera que “[...] a conformidade da prática com a regra traz nesse caso um lucro simbólico suplementar”, pois ao submeter-se a variação lingüística exigida pelos estudantes, a professora Nina aproxima-se a eles e rende, dessa forma, “[...] homenagens à regra e aos valores do grupo”. Acrescenta, assim, uma nova experiência à sua vivência que se reverte também em um acréscimo em sua prática pedagógica.

A diversidade que compõe o contexto cultural de Mato Grosso do Sul pode ser vista como criadora de um novo código de entendimento entre estudantes e professores, a sala de aula torna-se um espaço que exige novas fôrmas para as formas já estabelecidas (BOURDIEU, 2004). O relato da professora Célia contribui com a análise aqui suscitada.

É muito engraçado você pegar um nordestino, um baiano, um gaúcho e um paraguaio, assim, tive alunos paraguaios assim, descendentes, meninos e meninas é muito engraçado, a linguagem, o jeito deles falarem [...]. Então você tinha que trabalhar! E às vezes nem mesmo você entende o que eles falam! Palavras diferentes, e essa coisa aí também é meio complicada, não é meio complicada, é engraçado! E aí você tem que parar e eles têm que contar a história deles e falar que lá eles falam assim, lá é assim, o que se fala aqui lá é diferente [...] então é muito engraçado! (CÉLIA, 2008).

Como entender o que se fala, quando essa fala é tão diferenciada do que se é costumeiro, do que já está codificado? A professora então encontra uma nova “forma”, qual seja, “[...] você tem que parar e eles têm que contar a história deles”. Novamente reporta-se a Bourdieu (2004), quando este analisa haver uma certa virtude nas formas, que nesse caso em especial, pode-se entender como uma nova disposição para que a comunicação seja firmada, ou seja, parar, escutar e aceitar, mesmo que esse processo signifique ir até o limite das divergências culturais existentes em sala de aula e do próprio universo lingüístico da professora Célia. Entende-se, porém, que esse exercício é possível, por ser, no dizer de Bourdieu (2004), a maestria cultural sempre uma maestria de formas.

Nesse sentido, pode-se compreender que esse exercício de uma prática escolar diferenciada, permeada por diversas maneiras de expressão e de ação, possibilita ao professor migrante conhecer o “outro”, o estudante, como aquele que pode, por meio dos conflitos estabelecidos na linguagem, propiciar conhecimento. Mas, já não é o professor migrante um outro? Pode ele ousar acrescentar ao que já está homologado, uma vez que também não se encontra em seu território de origem e que também traz em sua bagagem diferenças?

Freitas (2007), analisando os estudos de Bakhtin, explicita que a palavra é um material maleável, procede de alguém e se dirige também a alguém, sendo então uma ferramenta de interação entre o que fala e o que ouve. Dessa forma, a referida autora analisa que a palavra pode ser vista como a expressão de um com relação ao outro, permitindo ao indivíduo definir-se em relação ao outro e, assim, em relação à coletividade.

[...]. A palavra torna também legítima a singularidade de uma trajetória, que é sempre única, porque vivida como indivíduo e sujeito da própria história, como instituído e ao mesmo tempo instituindo e, por isso, marcando cada passo sobre cada um dos lugares de maneiras semelhantes e também diferentes. (ITANI, 2004, p. 62).

Posso interpretar que a ousadia do professor migrante em permitir ao estudante, que também é de outro lugar, apresentar a sua “palavra” constitui um elo entre o individual e o coletivo. Estabelece-se um novo código que permite a normalização de sua prática docente, ao mesmo tempo em que forja no professor e no estudante, novas marcas que se refletem nas diferentes formas de ressignificação

cultural, no sentimento de pertença e na apropriação dos discursos expressos no novo território em que estão inseridos.

Marcas são reveladoras e, além de refletirem-se na trajetória pessoal de cada indivíduo, refletem-se também em sua trajetória profissional. Os professores que experimentam a migração, independente do motivo que os leva a esse processo, também levam para a escola e, conseqüentemente, para a sala de aula as marcas do desenraizamento (ARENDETT, 2004), ou seja, a falta de garantia de um lugar reconhecido e garantido pelos outros.

Dessa forma, o desenraizamento desperta as reflexões sobre si, sobre a sua própria formação e sobre as garantias, ou falta de garantias, oferecidas pelo lugar de acolhimento. Pode então, frente às fragilidades impostas pela migração, a sua prática apresentar um caráter de superfluidade, aqui entendido como a ausência do sentimento de pertencimento ao lugar em que se está inserido.

[...] olha, eu tenho uma clientela específica, né? E tenho um conteúdo específico, o que eu procuro fazer é, embora ainda também de forma bastante sutil, bastante lerda, não é uma coisa agressiva, porque a gente tem um programa bastante fechado e uma limitação de tempo muito grande, eu procuro envolver o aluno dentro da realidade que ele vivencia dia-a-dia [...] Eu fiquei muito ligado às minhas origens, bom, isso é o que eu percebo de forma até superficial, mas na realidade eu fiquei muito ligado às minhas origens e nos vários lugares em que passei, não tive muitas afinidades com a região, embora eu admito, apesar de serem regiões muito ricas de muito potencial, mas não me envolvi muito. E também por trabalhar em um colégio de uma certa forma específico, que tem uma linha de certa forma específica e confesso que não me envolvi muito com os aspectos culturais... Agora o que eu vejo, o que eu estou colocando de forma superficial, o que eu denuncio é o que eu observo: a falta de valorização local, uma juventude que não se valoriza, que prefere valorizar o estrangeiro, mas pessoalmente as marcas em mim são muito poucas...até porque eu acho diferente, [...] mas eu morei muito pouco em Salvador e acho que tive muito mais influência lá do que aqui em MS que eu moro há muito mais tempo, embora tenha alguns livros até que falam...mas eu nunca me interessei em estudar as culturas indígenas, mas eu acho que tem que ter isto nas escolas. Eu fiz até um curso sobre antropologia indigenista, mas nunca me envolvi muito...mas acho que tinha que valorizar mais aqui os estudos sobre os indígenas, nas escolas..muito mais do que as outras culturas, japonesas e outras [...]. (EDILSON, 2008).

No entanto, é imperioso que os professores migrantes compreendam o seu papel “[...] na mediação dos saberes, valores e atitudes entre os diferentes elementos da comunidade educativa” (PERES, 1999, p. 105), e que, mesmo frente às fragilidades impostas pela migração, o respeito às diversidades faça parte de sua prática, uma vez que cabe também ao professor o desafio da inclusão, de si e dos

outros, o que exige então a busca de novos itinerários, espaço e tempos de aprendizagem adaptados à diversidade. Essa pode ser a preocupação que a professora Carmem demonstra em seus relatos:

[...] Você passa a conviver com o local, né? Ou você vai se sentir fora ou passa a adaptar às situações que aqui oferece [...] Olha! Aqui como é uma área de fazendeiros, né?, [...] você tinha que ter cuidados, tinha que ter dedos pra falar, [...] não podia forçar muito a barra com fazendeiro, com reforma agrária, [...] tinha que saber falar, mas aí era de modo geral, então você media muito as palavras. Mas isto aí é da nossa profissão, você tem que medir as palavras, porque às vezes uma palavrinha que você fala, o guri guarda aquilo pra vida inteira, né? Tanto pro lado bom quanto pro lado mal, é perigoso você dar um trauma, é complicado o negócio, [...] mas isto toda vida eu tive comigo, eu sempre tive toda a vida muito medo de humilhar as pessoas, eu não sei. Eu acho para mim que ser humilhada ou humilhar é o fim do negócio. (CARMEM, 2008).

A referida professora preocupa-se com a constituição do estudante/sujeito, entendendo que essa constituição se produz por meio das relações sociais que se estabelecem também pelas palavras. Ao exaltar os cuidados com as palavras a serem utilizadas em sala de aula, busca novos caminhos para que a sua prática seja um instrumento possibilitador de crescimento, de acréscimo de conhecimento e não de conflitos.

Nesse sentido, Bakhtin (1999, p. 41) reforça que a “[...] palavra penetra literalmente em todas as relações dos indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” Assim, é na relação possibilitada pela palavra que o sujeito se forma, se transforma e define as bases para o estabelecimento de suas atitudes em relação ao mundo que o cerca.

Novamente volta-se à prática docente desenvolvida pela professora Carmem, que, ao pautar-se no cuidado pelo outro, na comunicação com o outro, no respeito ao território do outro, aspectos esses que são implícitos ao professor, mas também àquele que guarda em si as marcas da migração, permite verificar que as palavras são o fio que consegue unir as relações que se estabelecem na sociedade, que dão significado às relações sociais. Como adverte ainda Bakhtin, “[...]. A palavra está presente em todos os atos de compreensão humana e em todos os atos de interpretação”. (BAKHTIN, 1999, p. 38).

As narrativas dos professores migrantes revelam ainda que suas práticas constituem-se como elementos participantes do processo de construção da identidade

cultural de Mato Grosso do Sul, uma vez que também voltam a sua atenção para a valorização dos aspectos culturais que compõem a pluralidade do Estado.

[...]. Como docente, vejo a necessidade de valorização da cultura, seja ela do MS ou do mundo. Do MS quando pretendo que meu aluno ou professor sinta o pertencimento, e do mundo como forma de fazê-los consciente que há vida além do Rio Aquidauana e que merece ser conhecido, até para termos uma diferenciação. (ANA, 2008).

Nota-se, porém, que a constituição da identidade não acontece de forma isolada, mas sim no contato com o outro, com os saberes do outro e dos valores do outro. Pode-se então compreender que, ao participar da constituição identitária de Mato Grosso do Sul, o professor migrante também acrescenta sua identidade novos elementos que o envolvem em transformações profundas, implicando em novos conhecimentos e em um processo formativo diferenciado (DEMARTINI, 2008). Sentir o pertencimento é mais do que um desejo, é uma necessidade para aqueles que se deslocam.

[...] deslocar-se de um território para o outro traz rompimentos, coloca dilemas, exige opções, reposicionamentos, criando, portanto, situações que permitem ao sujeito estabelecer comparações, refletir, questionar a si próprio e aos “outros” (muitos), pensar, em uma perspectiva diacrônica – o “antes” e o “agora”, os projetos de vida -, próprio, o de sua família, de seu povo, de seu país. (DEMARTINI, 2008, p. 184).

Assim, o professor migrante faz história, a sua e a do seu lugar de pertencimento. Segundo Bastos (2003, p. 170), “[...]. Fazer história é perceber-se como atuante e capaz de participar do processo de transformação”. No contexto desta pesquisa, tais transformações implicam na valorização da cultura, do tempo, da palavra, da memória e das relações estabelecidas na sociedade pluricultural de Mato Grosso do Sul, na qual os professores migrantes participam de modo ativo, influenciando e sendo influenciados, desafiando e sendo desafiados, ressignificando a sua prática docente e percebendo-se como sujeitos que tecem a história.

2.4 VIVÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE: AS SUBJETIVIDADES DE PROFESSORES MIGRANTES.

A vida é uma sucessão de experiências, fatos, acontecimentos, decepções e êxitos que forma a história de cada um, ajudando no seu crescimento pessoal e profissional e espiritual. (CARMEM, 2007).

O objetivo desse tópico é conhecer nas vivências das práticas docentes as subjetividades que cercam os professores migrantes. Leva-se em consideração, para compor o tópico, a diversidade cultural contida no lócus de pesquisa, diversidade esta das quais os próprios professores entrevistados são proporcionadores, mas que ao mesmo tempo são marcados em suas vidas pessoais e profissionais. A metodologia de história de vida, escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, mostra-se mais uma vez como um instrumento privilegiado para se conhecer mais esse aspecto que permeia a vida dos professores migrantes.

A preocupação em conhecer o professor como “uma pessoa” é recente e, segundo Nóvoa (2007), tem como marco a obra de Ada Abraham – “O professor é uma pessoa”, publicada em 1984 – que abre caminhos para que o professor seja visto não apenas como um profissional a quem era delegado a obrigação de ensinar, mas sim como um indivíduo constituído pelo conhecimento e pelo sentimento, pelo *eu* profissional e pelo *eu* pessoal.

Goodson (2007) aborda a questão da subjetividade e a importância de dar voz ao professor, analisando que o ato de se ouvir o que o professor tem a dizer e não o que se fala e o que se pensa sobre ele é um ato de valorização desse professor. Ao mesmo tempo em que se deixa de conceber o professor como um objeto, passa-se a visualizá-lo como sujeito de pesquisa.

[...]. O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores [...] Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. (GOODSON, 2007, p. 71).

O referido autor considera que, ao se observar e conhecer a vida do professor por meio de sua própria voz pode-se estar adentrando em um rico território onde também se encontram as informações referentes à sua prática. Nesse sentido, ouvir a voz do professor (GOODSON, 2007) pode significar estabelecer uma nova direção para a busca de conhecimento.

Ao ouvi-lo, permite-se ir além das representações e valores oficialmente reconhecidos pela sociedade. Permite-se também conhecer o contexto sócio-cultural que possibilitou o fluir de suas experiências de vida, ao mesmo tempo em que remete esse mesmo professor ao encontro de suas singularidades, abrindo-lhe um caminho para o conhecimento de si.

Para Rey (2001, p. 01), nenhuma atividade humana é uma “[...] atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa”. Nesse sentido, ao se analisar o indivíduo, deve-se levar em consideração o indivíduo e a sociedade como se estes estabelecessem uma relação indivisível, ou seja, as subjetividades oriundas da subjetividade social e individual que cercam cada indivíduo. As subjetividades são constituintes e constituídos do outro e pelo outro.

Esse caminho possibilita o entendimento de que as ações do indivíduo são permeadas pelos sentidos subjetivos provenientes de diferentes áreas de sua experiência social, e que passam, dessa forma, a ser elementos constituintes da sua expressão atual. “[...] Assim, desde esta perspectiva, o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender”. (REY, 1997, p. 01).

O professor migrante insere-se nesse contexto, pois a sua prática cerca-se de aspectos cognitivos, mas não se desvincula dos sentimentos que são inerentes ao sujeito. Dessa forma, pode-se compreender que essa vinculação, entre o conhecimento e os sentimentos permitem a inserção do indivíduo na realidade social.

Bastos (2003) analisa que entender e dar sentido ao mundo são ações que acontecem envolvendo simultaneamente processos cognitivos-afetivos. Assim, tanto o conhecimento quanto o sentimento são elementos participantes do processo de significação simbólica que tem como base da sua produção a realidade social.

A subjetividade está presente no processo de conhecimento e reflete-se na realidade social da qual o professor migrante faz parte, imprimindo marcas diferenciadas em sua vivência. Mas, o professor migrante também se insere em uma complexa realidade, que acolhe as marcas de seu local de origem e a do território de acolhimento, o que, segundo Demartini (2008), confere-lhe quase a obrigação de compreender o novo contexto que se desenrola a sua frente, a rediscutir suas visões de mundo, suas representações sobre si próprio e sobre o “outro”.

Dessa forma, complexa também é a tarefa de localizar os aspectos subjetivos que sublinham as experiências pessoais e profissionais dos professores

provenientes de outros estados da federação e que desenvolvem em Mato Grosso do Sul as suas práticas docentes, pois para os próprios entrevistados, explicitar os sentimentos que permeiam a sua permanência nesse novo território mostra-se como um desafio, dado às implicações advindas da migração e que incide também sobre o processo de constituição da identidade dos referidos professores.

Encontra-se, então, no conto “A menina e seus pontinhos” uma aproximação com as adversas situações que permeiam a compreensão do professor migrante sobre si, sobre o outro, sobre a sua prática, sobre os sentimentos que, conseqüentemente, envolvem a sua vivência e que, por se passarem no íntimo de cada indivíduo, nem sempre é explícito nem mesmo naquele que o experimenta. Conta-se:

[...] Era uma vez uma menininha que tinha um problema. Toda vez que olhava para o seu coração apareciam uns pontinhos cujo significado ela não conseguia entender. Às vezes, os pontinhos a deixavam triste, e ela achava que esses pontinhos, na verdade, eram lágrimas. Outras vezes os pontinhos a deixavam com medo, e ela achava que era por serem escuros. Às vezes ela ficava esquisita, parecia não sentir nada e então achava que os pontinhos eram gelados... (CASADEI, 2008, p. 04).

Nos relatos dos professores migrantes percebe-se também uma mistura de sentimentos que permeiam a sua trajetória. Tal qual os pontinhos acima descritos, os professores contam dos receios de trilharem os caminhos da docência, tristezas frente às dificuldades enfrentadas durante a formação, perplexidade ao se confrontarem em sala de aula com realidades sociais tão diferenciadas, além dos conflitos trazidos pela pluralidade cultural do estado de Mato Grosso do Sul.

[...] Eu estou dando aula na Escola Municipal [...] São umas casas populares lá, e são crianças bem carentes lá, bem sofridas, mas daí a gente procura dar o melhor possível, até na parte afetiva. Outro dia, o outro tava dormindo na sala de aula. Ele nunca dormiu, eu perguntei o que tinha acontecido. Ele disse que não conseguiu, uma criança de seis anos, não conseguiu dormir a noite porque tinha que cuidar do irmão pequeno. Então você acaba se envolvendo assim, mais do que como professora. Você passa a observar como professora e como mãe sei lá, não tem como fugir do humano nessa hora, né? Então é bem complicado! (LIZ, 2008).

[...] acontece isso e eu ficava assustada com aquilo e aquilo era normal! Mas eu ficava assustada com aquilo [...] achava aquilo muito estranho [...] isso me chocou! (CARMEM, 2008).

Tardif; Lessard (2007) destacam que os saberes experienciais são essenciais para a compreensão da constituição do indivíduo ao longo de sua vida. Nóvoa (2007) acrescenta que o processo de constituição de identidade comporta conflitos, construções, maneiras de ser e estar na profissão. A “menina” demonstra dúvidas, tristezas, medos, mas também demonstra preocupação na busca de significados. A professora Liz não tem como fugir do humano, dos sentimentos gerados pelos conflitos em sala de aula, ao mesmo tempo em que a professora Carmem choca-se frente às diferenças encontradas no novo território.

As situações são diversas e caminham entre as objetividades e as subjetividades. Mas Nóvoa (2007) destaca que é em meio às situações contraditórias, nesse tempo de construções e desconstruções, “de contato com o outro”, que a identidade do professor vai sendo formada, assimilando inovações e mudanças que irão refletir-se em suas práticas docentes.

[...] Um dia encontrou um bom amigo e [...] resolveu compartilhar suas dúvidas a respeito dos pontinhos e perguntou a ele como poderia tirá-los do seu coração. [...] Com seu olhar humano e bom, apenas disse: Tudo que passamos na vida são pontinhos na longa trilha da existência. São marcas de nossas pegadas que o coração guarda para nos ajudar a refletir, melhorar, vencer os medos, lembrar das vitórias, perdoar...“Nunca queira perder sua história: ela faz parte de você. Por meio de nossa história, percebemos quão humanos somos e quanto a vida se renova ao nos oferecer oportunidades de caminhar rumo a novas experiências”.“Em vez de pensar tanto sobre os pontinhos, procure senti-los e conversar com eles”. “Faça ainda mais por você. Enfeite o coração com os pontinhos da sua existência...” A menina ouviu tudo com muita atenção e ficou com uma sensação muito boa por dentro. Ela foi para casa sentindo os seus pontinhos. E eles começaram a conversar com ela. Relembrou a história de vida da menina...Algumas coisas alegres, outras tristes, algumas chatas, outras engraçadas. História de medos e vitórias...Histórias de amor...de encontros e desencontros. (CASA DEI, 2008, p. 08).

Segundo Josso (2006), a história de vida tem como base as experiências vividas pelos indivíduos, sob o modo como se formam ou se adquirem novas competências, ou aprofundam as já adquiridas. É por assim dizer, refletir sobre os “pontinhos”, sobre os “[...] componentes da subjetividade egocêntrica do autor e de sua construção” (JOSSO, 2006, p. 23) que permitiu à menina uma mudança em sua caminhada. A referida autora analisa ainda que explicitar as experiências vividas permite “tomadas de consciência” que favorecem o aprendizado.

Aconteceu com a menina, acontece com os professores que percebem “quão humanos são”, quando por meio da reflexão sobre as suas experiências pensam

também sobre a subjetividade que cerca a sua vivência. São marcos, são referências, não devem ser descartáveis, mas sim, deve-se a eles reservar o lugar que lhes é devido dentro de cada sujeito, destacando a sua importância no percurso pessoal e profissional do professor.

É assim que o exercício de contar a sua história permite aos professores migrantes reviver as suas experiências, ou permite o afloramento da “[...] faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1997, p. 198). Em se tratando do contexto de Mato Grosso do Sul, esse intercâmbio de experiências implica diretamente na constituição identitária do professor, uma vez que exposto à pluralidade constante em sala de aula “absorve” as interferências locais, modificando sua maneira de ver e refletir, de “sentir suas marcas” e por que não dizer “seus pontinhos” mudando a sua história e a daqueles que o cerca. Nas palavras da professora Célia:

[...] Eu acho que a identidade da gente nesse sentido de absorver a cultura local, de absorver o jeito das pessoas locais, eu acho que nossa identidade muda muito! (CÉLIA, 2008)

Refletir sobre sua própria prática, sobre os elos entre a história que fez e a história que o fez (BASTOS, 2003) é um dos aspectos positivos proporcionado pela metodologia de história de vida. Essa é também a excelência do professor migrante que narra as suas experiências, pois, ao narrá-las, encontra consigo mesmo. Como bem explicita Benjamin (1997, p. 221): “[...] seu dom é poder contar a sua vida; sua dignidade é contá-la por inteiro” e descobrir que nesse ato o que existe é uma grande lição, não só para si, mas para o seu tempo, sua cultura, sua história.

E descobriu que nas histórias não havia perdas, mas sim, em cada pontinho-sentimento, uma grande lição. Em certos momentos a menina compreendeu-se, em alguns perdoou-se e noutros alegrou-se; mas, em todos, percebeu-se muito bonita e com um caminho cheio de histórias para guardar e contar. E, então, na sua verdade, libertou-se! (CASADEI, 2008, p. 22).

Fazer história implica em levar em conta as experiências objetivas/subjetivas de cada sujeito, configura-se como um processo de conhecimento. Segundo Souza (2008, p. 90), “[...] um conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o seu processo formativo e com as aprendizagens

construídas ao longo da vida”, alegrando, sentindo, libertando, tal como nos relatos dos professores entrevistados.

A professora Nina relata que em sua história acarreta somente crescimentos, conhecimentos adquiridos nas várias experiências individuais/coletivas que marcam a sua vida de migrante. A professora Carmem sente-se um grão de areia frente aos acontecimentos históricos de que participou no local de acolhimento. A professora Liz afirma que de alguma forma a sua marca está impressa nos locais por onde já passou.

O professor Edílson se desculpa por não se aprofundar mais em relação à cultura do Estado, e Ana é enfática em relatar que compreende a diversidade de Mato Grosso do Sul e que se sente bem nesse território. A professora Célia sente-se parte da história do Estado e tem histórias para “guardar e para contar” que lhe permitem entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais.

Cada professor tem uma “[...] trajetória composta por caminhos trilhados ao longo de sua carreira profissional” (ITANI, 2004, p. 62) e que só poderá ser compreendida quando evocados os seus aspectos particulares e o seu contexto histórico, ou seja, os seus guardados da memória. Segundo Itani (2004), esses são os elementos que dão sentido e realidade à trajetória profissional de cada indivíduo, pois cada um busca em suas memórias as marcas que irão dar significado a sua existência, marcas constituintes de cada identidade.

[...] uma apreensão do tempo dependente da ação passada e da presente, diversa em cada pessoa. Um tempo que fosse abstrato e a-social nunca poderia abarcar lembranças e não constituiria a natureza humana. É esse, que ouvimos, tempo represado e cheio de conteúdo, que forma a substância da memória. (BUENO, 2006, p. 422).

No caso dos professores migrantes, cabe ainda considerar-se a “[...] convivência simbiótica com diferentes culturas dentro do espaço que os acolheu” (PEREIRA, 2003, p. 139). É, portanto, nesse exercício que cada sentimento expresso pode ser visto como uma experiência, um avanço, como uma informação, como uma reinvenção das práticas desenvolvidas pelos professores migrantes dentro do contexto de Mato Grosso do Sul.

Ao conceber o professor como sujeito dessas experiências, podemos entendê-lo como ator que concentra em si os bens e valores da história, da cultura e

da educação, uma vez que esses valores encontram-se intrinsecamente ligados. Dessa maneira, torna-se importante dar transparência aos acontecimentos que permeiam a sua vivência, pois essa prática possibilita conhecer de maneira diferenciada o seu desenvolvimento, na medida em que desvela a subjetividade inerente a sua vida, as suas escolhas e ações profissionais, explicitando as interrelações entre seu modo pessoal de ser e de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir, conhecer, sentir, viver as histórias de vidas dos professores que concordaram em participar desta pesquisa foi como produzir um filme, em que palavras ditas ou silenciadas, do passado e do presente contribuíram para apresentar aspectos importantes dos entrevistados com a história de seu tempo, possibilitando analisar a convergência da história de vida com a história da sociedade em que estão inseridos.

Mato Grosso do Sul é um estado marcado pela divisão territorial do estado de Mato Grosso. Nele as questões relacionadas à identidade cultural sul-mato-grossense estão continuamente sendo discutidas e analisadas. Indígenas e migrantes de todas as partes do país e de países vizinhos e longínquos participam desse processo dialético, que pelas várias influências étnicas e culturais tornam-se um processo complexo, complementar e concomitantemente contraditório.

O professor migrante é confrontado pela pluralidade cultural existente no território sul-mato-grossense, ao mesmo tempo em que é um elemento participante desse processo. Ao deslocar-se para esse território, traz em sua bagagem sua cultura de origem que, somada a dos outros habitantes, dá origem a intersecção de culturas presentes na identidade cultural de Mato Grosso do Sul.

É no movimento de mão dupla que as identidades são atualizadas, o do professor migrante, sujeito desta pesquisa, a minha na condição de pesquisadora, a do leitor deste trabalho. Vivemos, escrevemos, lemos, refletimos e, nesse ir e vir, nos atualizamos e nos reinventamos, ou seja, nos metamorfoseamos.

Dessa forma, quando o indivíduo dialoga e reflete sobre o sentido de cada experiência que o constitui, quando narra a sua história, potencializa a análise de si mesmo, sobre o seu processo de aprendizagem e sobre a sua prática profissional, sobre como é estar continuamente se constituindo como professor.

Na pesquisa com professores migrantes, percebo que cada trajetória é composta pelos caminhos percorridos ao longo da carreira profissional. Caminhos que possibilitaram a experiência com a migração, em diferentes idades cronológicas, por diferentes motivos ou situações, mas que trouxeram contribuições no processo de constituição da identidade de cada entrevistado, como na narrativa de Célia, que viveu a experiência da migração quando pequena e que sente que esse deslocamento

proporcionou-lhe oportunidades benéficas de crescimento como pessoa e de fortalecimento profissional.

Diferentemente para Edílson, a migração despertou o sentimento de frustração externada em sua fala pelo constante desejo de retornar à terra de origem. Nesse sentido, tornou-se um resistente, impossibilitado de sentir-se realizado profissionalmente, de incluir-se e estabelecer laços com o Mato Grosso do Sul, deixando claro que sua vontade é voltar.

No migrante existe o sentimento de retorno. O sentimento de voltar ao seu grupo, aos seus próximos. Porém, Sayad (2002) analisa que o migrante não volta para reencontrar o que havia deixado, mas sim para reencontrar a si mesmo, para tomar consciência sobre a sua existência e compreender assim, sua trajetória de vida profissional ao seu grupo, aos seus próximos. Porém, Sayad (2002) analisa que o migrante não volta para reencontrar o que havia deixado, mas sim para reencontrar a si mesmo, para tomar consciência sobre sua existência e compreender assim, sua trajetória de vida profissional.

Nina expressa a resistência de forma diferente. Apesar de reconhecer-se como migrante, é nesse novo território que quer ficar. É resistente também, mas alega que conquistou o seu espaço, ou como considera Bourdieu (2003), o seu espaço social reificado. É resistente em voltar, pois Nina fez da docência o seu território, e mostra por meio de seus relatos que, embora os laços que unem os migrantes ao seu lugar de origem não se rompam, pois são elementos constitutivos de sua identidade, ao migrar, a identidade do professor reconstrói-se, assim como o seu sentimento de pertencimento.

As narrativas colhidas revelaram a fragilidade que a migração pode trazer àqueles que migram, ainda que não percebida, como na história de vida de Carmem que, apesar de viver momentos históricos da formação de Mato Grosso do Sul, sente-se “um grão de areia” perto de outras pessoas que também para aqui migraram, que com ela dividiram o espaço e as experiências. É bem possível que Carmem não tenha a consciência de que ela também construiu a geografia, a história e o espaço social e cultural de Mato Grosso do Sul.

A experiência da migração é uma experiência adquirida no seio da família. Migra-se por vários motivos, mas, sobretudo, pelo desejo de sobreviver de uma maneira melhor, independente de quão dolorosa seja a experiência, à distância dos familiares que ficam, a saudade dos aromas, dos sabores. Entretanto, o migrante traz

consigo a identidade forjada pelo processo de socialização de seu lugar de origem como ficou claro no relato de Liz, para quem rememorar apresenta-se como um caminho aberto para que sua trajetória pessoal e profissional esteja sempre ligada às suas origens, mesmo que esse seja um exercício inconsciente. Logo, considero que o acalantar das lembranças faz parte do processo de constituição identitária dos professores, é um elemento de reafirmação de sua identidade, permitindo uma organização de um diálogo interior com sua própria pessoa.

O processo de constituição da identidade dos professores migrantes acontece vinculado às tessituras familiares, aos valores originados no seio da família, assim como na educação religiosa repassada aos filhos pelos pais, como Célia, que migrou quando pequena com a família e continua a praticar até hoje os valores cristãos da família. Carmem migrou quando casou; Nina, pelos planos de ascensão profissional do marido; Ana pelo desejo dos pais em que a filha tivesse uma formação melhor. Tais experiências demonstram que os membros de cada família têm sua parcela de contribuição na escrita das trajetórias individuais.

Além disso, sobre as professoras existe ainda a hereditariedade materna (SEGALEN, 1996) na escolha da profissão. Não me desvinculando dos aspectos históricos que cercam a questão do ingresso das mulheres na docência, os relatos de algumas professoras entrevistadas mostraram o quão determinante foi a profissão da mãe, não só na escolha, mas no modo em que as professoras desenvolveram a sua prática docente. Reflito se não será essa a razão de algumas delas relatarem que o “ser” professora é uma missão, um sacerdócio, uma devoção, já que “estar” na profissão pode ser visto como uma continuidade das ações e lembranças maternas.

A constituição da identidade do professor migrante é permeada pelos saberes construídos ao longo de sua vivência e esses saberes refletem-se na forma como ele se forma e se vê como professor e como pessoa. Dessa forma, é importante observar que, mesmo ao encerrar as suas atividades formais com o ensino, ou seja, aposentar-se formalmente, o professor continua buscando alternativas para exercer a atividade que está impregnada em si. Ele é professor. Procura dessa forma, alternativas para dar continuidade a sua identidade docente por meio de trabalhos informais ou voluntários, como é o caso de Carmem, que exerce a profissão em uma instituição religiosa, pois continua a busca de ensinar, de “ser um instrumento para melhorar o meio em que vive” por meio da Educação.

Posso compreender que a história de vida do professor migrante apresente-se como formadora para ele e para aqueles que o cercam por externar, por meio de sua prática pedagógica, os frutos das suas vivências e experiências. Dessa forma, as histórias de vida são formadoras à medida que informam e participam histórica e socialmente dos fatos que escrevem a história humana. São referências ainda, pois refletem a forma com que cada professor lida com as suas experiências e com as diversidades enfrentadas no seu dia-a-dia. Reconhecer as diferenças não se resume apenas em identificar diferenças e igualdades presentes em cada espaço da sociedade, mas em estabelecer formas construtivas de relacionamento com esse “outro”. Afinal, pertencemos a uma sociedade em que a pluralidade não deve ser ignorada e na qual os deslocamentos são formas de apropriação do universo cultural e social.

Sendo a migração um fenômeno que marca profundamente as sociedades envolvidas, pode-se compreender que o professor que deixa a sua terra e passa a residir em uma outra sociedade é um “ator” que, consciente de suas transformações, afeta e é afetado pelas relações que se estabelecem a sua volta.

Narrar sua própria história possibilita aos professores analisar e avaliar a sua vida pessoal e profissional. Segundo Ana, “desperta lembranças, alegrias e de certa forma me leva a pensar em coisas antigas que carrego e que utilizo. Me faz lembrar de como sou feliz”.

O ato de relembrar traz ao professor migrante o sentimento de pertencimento, é isso que Edílson relata: “Me fez sentir importante”, além de lembrá-lo de que é a história do homem, o seu trabalho que dá sentido a sua vida. Relembrar mostra ao indivíduo que a sua experiência de vida não é um ato isolado na sociedade, mas tem respaldo nos vários grupos que participam da sua vida.

Segundo Carmen, relembrar a sua história permitiu-lhe “reviver situações gostosas, pessoas que a incentivaram e ajudaram”, além de relembrar de pessoas que se sentem agradecidas por terem sido incentivadas por ela. “Deu muita saudade..., mas foi bom”.

Para Célia, narrar a sua história “é gratificante. Disso nasce uma vontade de fazer mais, de buscar mais, de conhecer mais”. Com essa declaração, lembro-me de que são as lembranças que dão sentido à vida. São fios que tecem a existência de cada indivíduo, tecem a história de cada um e por serem intermináveis, contribuem para que as histórias de vida de cada um de nós continuem sempre sendo tecidas.

Logo, posso assegurar que o propósito desta pesquisa foi alcançado. Não o propósito de apresentar respostas fechadas para as inquietações inicialmente levantadas, mas o propósito de “intercambiar saberes”, como ensinado por Benjamin (1987), de compreender que os resgates da memória refletem suas nuances de maneira intensa sobre as trajetórias dos professores que adentram o espaço sul-mato-grossense e assim esses personagens se transformam, trocam de papéis, mudam a roupa, constroem e marcam o seu tempo com a sua vivência. Influenciam assim o processo cultural com o seu aprendizado e seu saber, sendo esse o contexto em que se constitui a cultura de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Silvana. Ocupação, racionalização e consolidação do Centro-Oeste brasileiro: o espaço mato-grossense e a integração nacional. In: MARRIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. **História, região e identidades**. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 263-290.
- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E.C; MIGNOT, A.C.V. **Histórias de vida e formação de professores**. (Org.). Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 131-145.
- ALVES, F. C. **Diário de MS9**: dilemas de uma professora principiante: Instituto Politécnico de Bragança. Portugal, 2005. Disponível em: < <http://www.ipb.pt> >. Acesso em: 20 jul. 2006.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- ATAÍDE, Y. D. B. História oral e construção da história de vida. In: SOUZA, E.C.; ABRÃO, M. H. M. B. **Tempo, narrativas e ficções**: a invenção em si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 313- 323.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BASTOS, M. H. C, Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. (Org.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167- 180.
- BENJAMIM, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Lescov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002.

- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia da Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. (Coord.). **A miséria do mundo**. Contribuições de A. Accardo (et al.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- _____. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira; Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 77-107.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- _____. **Meditações Pascalinas**. Tradução: Sérgio Miceli. 2.ed. Rio de Janeiro. Bertand, 2007.
- BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C; ABRÃO, M. H. M. **B. Tempo, narrativas e ficções**: a invenção em si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 219- 238.
- _____. et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 - 2003)**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, p.385-410, maio/ago. 2006
- CASADEI, S. R. **A menina e seus pontinhos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CATANI, D. B. A educação como ela é. **Revista Educação Especial**: Biblioteca do professor, São Paulo, n. 5, p. 16-25, out. 2008..
- CATANI, D. B; BUENO, O. B; SOUSA, C. P. SOUZA, M. C. C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 15-47.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, W (Org.). **O Homem em movimento**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.p. 58-75
- _____. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, R. A. B.; GONÇALVES, T. O. Histórias de vidas de professoras: apontamentos teóricos. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 64, p. 12-27, set. 2006.

CORDEIRO, V. M. R. Com quantas histórias se faz um leitor? In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 197-225.

CUNHA, M. T. S. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. (Org.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-62.

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. de Von. (Org.) **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 44-105.

_____. Memórias que interrogam: formação e atuação docente. In: SOUZA, E. C.; ABRÃO, M. H. M. B. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção em si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 279-296.

_____. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. (Org.). Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-61.

FISCHER, B. T. D. Arquivos pessoais: incógnitas e possibilidades na construção de uma biografia. In: SOUZA, E. C.; ABRÃO, M. H. M. B. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção em si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 263-278.

FISCHMANN, R. Identidade, identidades: indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: TRINDADE, A.; SANTOS, R. (Org.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 91-113.

FISCHMANN, R. O estrangeiro. **Correio Brasiliense**, Brasília DF, p. 5-5, 05 nov. 2001.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática; EDUFJF, 2007.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa, [on-line] vol., n. 119, 2003, p. 1-25. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19 maio 2008.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: _____. **Saber local.** Petrópolis: Vozes, 6. ed., 2003. p.165- 191.

GUEDES, A. P. O. ; SOUZA, C. A D. A prática pedagógica das professoras: resgatando histórias de vida. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Memórias de professoras: histórias e histórias.** Juiz de Fora: UFJF, 2000. p. 100-125.

GOODSON, I. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

GOFFMANN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ITANI, Alice. Caminhos e trilhas: uma trajetória. In: CAMARGO, M. A. J. G. (Org.). **Fragmentos.** Memória. Trajetória. História. Rio Claro: Paper Copy, 2004. p. 61-110.

JOSSO, M. Prefácio. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 07-40.

LAMBERTI, E. ; OLIVEIRA, T. C. M. As trocas, a territorialidade e o ambiente na fronteira Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). In: OSORIO, A. C. N.; PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, T. C. M. (Org.). **América Platina.** Campo Grande: UFMS, 2007. v. 1.

LANDO, J. C. **Migração, projetos e identidade profissional.** Cuiabá. UFMT. Dissertação de Mestrado em Educação. 2003.

LANG, A.B. S. G. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. S. B (Org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 24-38.

LANG, A. B. S. G. **Imigrantes portugueses em São Paulo**: reconstruindo identidades. XXIII Encontro Anual da ANPOCS, São Paulo, 1999.

LÉLIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-49, 2001.

LUCENA, C. T. **Artes de lembrar e de inventar**: (re) lembranças de migrantes. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Indicadores básicos de Mato Grosso do Sul**. Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia, 2006. Disponível em: <<http://www.seplanct.ms.com.br>>. Acesso em: 30 jul. 2006.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). História do surgimento do nosso estado. Portal MS, 2008. Disponível em:<[http:// www.portalms.com.br](http://www.portalms.com.br)>. Acesso em: 20 fev. 2009

MEIHY, J. C. B.; HOLANDA, F. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2007.

MOITA, M. C. Percurso de formação e trans-formação. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; CARDOSO, C. J; e MENEGOLO, L. W. O uso da história oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da produção textual. **Ciências & Cognição**. Revista eletrônica. Rio de Janeiro, ano 3, v. 9. p. 2-13, nov. 2006.. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

MORETTINI, M. T. A constituição do professor e a atividade docente: implicações da psicologia Histórico-Cultural. In: URT, S. C. (Coord.; Org.) **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande (MS): UFMS, 2000. p. 1-30.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Z. de M. R. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 18-43, set./dez. 2006..

PEREIRA, J. H. V. Processos Identitários da segunda geração de migrantes de diferentes etnias na fronteira Brasil-Paraguai. In: MARRIN, J. R; VASCONCELOS, C. A. (Org.). **História, região e identidades**. Campo Grande: UFMS, 2003. p.137-164.

PERES, A. N. **Educação intercultural**: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página, 1999.

PESSOA, F. **A quintessência do desassossego**: seleção de pensamentos do livro do desassossego. Porto Alegre: Artes e ofício, 2007.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do dizível ao indizível. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 272-286, mar. 1987.

QUEIROZ, P .R. C. Temores e esperanças: o antigo sul de Mato Grosso e o Estado nacional brasileiro. In: MARRIN, J. R; VASCONCELOS, C. A. (Org.). **História, região e identidades**. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 19-46.

REY, F. G. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. GT Psicologia da Educação. 24ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2001. Trabalho encomendado.

RODRIGUES, E. C. P; SILVESTRINI, T. A. **Gestão da política de assistência social em Mato Grosso do Sul**: os avanços e desafios do sistema descentralizado e

participativo. Campo Grande: 2003. UNIDERP. Monografia da especialização em Gestão de Políticas Sociais. p. 20.

ROJAS, J. **Livro de pano**: momentos de ludicidade construtiva nas práticas pedagógicas portuguesas. Aveiro: Universidade, 2004.

SANTOS, P. S. N. Nota à margem: fato e ficção na construção identitária de Mato Grosso do Sul. In: MARRIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. (Org.). **História, região e identidades**. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 119-135.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Prefácio Pierre Bourdieu. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: USP, 1998.

_____. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. **Travessia Revista do imigrante**. São Paulo, v. 13, n. especial, p. 3-14, jan. 2000.

_____. A maldição. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 6 ed. São Paulo, Vozes, 2003. .p. 651-671.

SEGALEN, M. **Sociologia da família**. Lisboa: Terramar, 1996.

SCHÜSSLER, D. **Migrantes camponesas e professoras primárias**: trajetórias de vida entre o espaço privado e o espaço público. Cuiabá: UFMT. Dissertação de Mestrado em Educação. 2002.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: O caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.p. 25-44

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRÃO, M. H. M. B.(Org.). **Tempo, narrativas e ficções**: a invenção em si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-182.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Quartet: Faperj. Rio de Janeiro, 2008. p.89-98.

- SPELLER, M. A. R. **Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso:** vissicitudes de ser mulher, uma história por contar. São Paulo: FUESP. Tese de Doutorado em Educação. 2002.
- SNUNIT, M. **O pássaro da alma.** Lisboa: Veja, 2000.
- TANUS, M. I. J. **Mundividências:** histórias de vida de migrantes professores. São Paulo: Zouk, 2002.
- TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Res Editora, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. São Paulo: Vozes, 2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria de docência. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007.
- TEIXEIRA, M. C. Prefácio. In: TANUS, M. I. J. **Mundividências:** histórias de vida de migrantes professores. São Paulo: Zouk, 2002.
- THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.
- THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- VALENTE, A. L. E. F. **Educação e diversidade cultural:** um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos).
- ZILIANI, J. C. A produção cultural como lugar e tentativa de produção de identidades em Mato Grosso do Sul. In: BORGES, M. C.; OLIVEIRA, V. W. N. (Org.). **Cultura , trabalho e memória:** faces da pesquisa em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2006.p. 93-117.