**Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo**

LUIZ OTAVIO NEVES MATTOS

**EXPLICADORAS DO RIO DE JANEIRO: ENCONTROS E
DESENCONTROS EM TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS
SINGULARES**

**São Paulo
2006**

LUIZ OTAVIO NEVES MATTOS

**EXPLICADORAS DO RIO DE JANEIRO: ENCONTROS E
DESENCONTROS EM TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS
SINGULARES**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Dupas Penteado.

São Paulo

2006

**Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo**

DEDICATÓRIA

*Dedico essa pesquisa à: Conceição,
Mary, Clarisse, Silvana, Marcilene,
Valéria, Karina, Marta, Mônica, Rosana
e D. Ivette.*

AGRADECIMENTOS

*Ao meu pai (in memoriam), à minha mãe
e à vida que me ensinaram a ser
guerreiro.*

RESUMO

MATTOS, Luiz Otavio Neves. “*Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares*”. São Paulo, Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

Trata-se de estudo de natureza empírica, com inspiração etnográfica e que tencionou analisar as trajetórias de nove explicadoras, ou melhor, professoras que lecionavam nas suas próprias residências em locais como: salas de jantar, varandas e quintais, para turmas multisseriadas compostas por alunos que estudavam, na sua maioria, da classe de alfabetização à oitava série. Três questões nucleares compuseram o eixo central investigativo do estudo: a) O que eram as explicadoras? Como se deram seus processos de socialização na direção do magistério e, posteriormente, do magistério doméstico? e b) Como atuavam nos seus espaços de trabalho? Procedeu-se no início do estudo a uma revisão dos trabalhos do campo da História da Profissão Docente com o intuito de situá-lo como tal e, por conseguinte, defini-lo como um estudo de um tipo de exercício da docência. Em seguida, a pesquisa apresentou, com riqueza de detalhes, os principais dados colhidos no decorrer das entrevistas exploratórias, das observações participantes e das entrevistas semi-estruturadas. Todos esses, instrumentos metodológicos acionados na condução do trabalho de campo. Os processos de socialização das nove professoras, inicialmente, na direção do magistério e, posteriormente, na direção do trabalho como explicadoras foram analisados à luz dos conceitos de *habitus e estratégia* elaborados por Pierre Bourdieu e interpretados na pesquisa por Nogueira, Lelis e Perrenoud. Os resultados sugerem que, dentro das condições materiais de existência das nove explicadoras, o magistério se configurou como saída possível para suas aspirações profissionais, enquanto que, o ofício de explicadora, reunia, para elas, condições práticas ideais na medida que garantia proventos mensais sem nenhum tipo de desconto e, principalmente, a possibilidade de exercer um ofício podendo administrar o lar e acompanhar de perto os filhos. Com relação à terceira questão da pesquisa, sete eixos temáticos foram forjados a partir da potência dos dados oriundos da empiria. Foram eles: *As estratégias didáticas utilizadas pelas explicadoras; as rotinas criadas por elas para darem conta das demandas diárias dos alunos; os recursos que as explicadoras acionavam para conseguirem atender as variadas*

solicitações oriundas da pluralidade de seus atendimentos; as relações travadas por elas com as famílias, escolas e alunos; a visão que cada uma explicadora tinha sobre escola, família e aluno; as diferenças que marcavam o êxito de suas intervenções junto aos alunos se comparadas às escolas e, por último, os sonhos e desejos alimentados por todas elas como mulheres e professoras. Todos apontando para o perfil de uma modalidade de exercício da docência e para a singularidade de experiências vividas a partir das histórias individuais de nove mulheres. Cabe ressaltar que o estudo teve condições de detectar um certo esgotamento das possibilidades das famílias em acompanharem a demanda de tarefas propostas pelas escolas para os alunos.

Unitermos: História da profissão docente, Práticas docentes, Magistério, Docência, Tipos de exercício da docência, Modos de atuação no magistério.

LINHA DE PESQUISA: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Heloísa Dupas Penteado

Examinadores: Denice Bárbara Catani (USP), Isabel Alice Lelis (PUC-Rio), Ana Maria Monteiro (UFRJ), Elza Garrido Pimenta (USP).

Suplentes:

Data da defesa: 05 de abril de 2006

Luiz Otavio Neves Mattos (1964) é natural do Rio de Janeiro, RJ, licenciado em Educação Física pela UGF – RJ (1984), Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio (2001), tendo apresentado a dissertação: Professoras primárias X Atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação, sob a orientação de Isabel Alice de O. Lelis. É professor da rede pública e privada do estado do Rio de Janeiro.

Contato: nevesmattos@ig.com.br

ABSTRACT

MATTOS, Luiz Otavio Neves. *“Explainers” of Rio de Janeiro: ups and downs of peerless professional trajectories*. São Paulo, Feusp, 2005.

It is a study of an empiric nature, with an ethnographic inspiration, which aims to analyze the careers of nine ‘explainers’, that is, teachers that taught in their own houses in dining rooms, balconies, verandas and backyards to multi seriated classes of students learning how to read and write to high school levels. Three central questions composed the investigative central axis of the study : a) What were the ‘explainers’? How did the processes of socialization and teaching come to be and, later, becoming house teachers? And b) How did they perform in their work places? At the beginning of the study, a review of the fieldwork in the history of formal Teaching was made, with the intention of stating it as what it was and consequently defining it as a study of a type of exercise. Then the research presented in rich details the main data obtained during the exploratory interviews, the participating observations and semi-structured interviews. All of them methodological instruments put to use throughout the fieldwork. The processes of socialization of the nine teachers, first towards teaching and then towards becoming house teachers (‘explainers’), were analyzed under the light of the concepts of *habitus e estratégia* conceived by Pierre Bordieu and interpreted in research by Nogueira, Lelis and Perrenaud. The results suggest that, within the material life conditions of the nine teachers, teaching showed to be the possible way to their professional aspirations and, more than that, the job as an ‘explainer’ gathered all the ideal practical conditions, since it guaranteed a monthly income without any taxes or discounts as well as the possibility of working and managing their homes and children at the same time. In relation to the third aspect of the research, seven theme axis were built from the potencies of the data from the empiric. They were: *Didactic strategies used by the ‘explainers’, the daily routines created by them to take care of the students’ daily school demands, the resources used by the ‘explainers’ to fulfill the various solicitations due to the plurality of their demands; their relationships with the students, their families and schools; their individual view on school, student and family; the difference between them and the schools regarding their successful effectiveness with the students in comparison to schools, and, at last, their dreams and desires as women and teachers*. All of them pointing to a profile of a modality of exercise of formal teaching and to the singularities of the experiences lived by nine teachers in their individual stories. It is important to point out that the study was able to detect a certain depletion of the families’ possibilities of meeting the demands made by the schools to the students.

Key-words: History of Formal Teaching, Processes of Teaching, Formal Teaching, Teaching Staff, Types of Formal Teaching, Didactic Strategies, House Teachers.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A DIFÍCIL TAREFA DE DEFINIR O OBJETO DE ESTUDO 13

I. MEU PONTO DE PARTIDA 21

Uma breve visita ao passado..... 26

Dando alguns passos à frente..... 31

II. METODOLOGIA: *CAMINHOS E ATALHOS PERCORRIDOS* 34

A entrevista semi-estruturada 35

A observação participante: uma ferramenta adequada 40

A definição dos critérios para a escolha dos informantes 43

A heterogeneidade: uma importante marca na pesquisa 43

O local onde realizar a pesquisa: uma opção para lá de importante..... 44

O campo de atuação das explicadoras: um limite necessário 45

O número de informantes: uma definição sempre difícil 46

As explicadoras: uma surpresa a cada “placa” 47

III. VILA VALQUEIRE: *ONDE TUDO COMEÇOU* 52

Casas, fachadas e... “plaquinhas” 55

Um (re)encontro marcado 56

IV. AS EXPLICADORAS OU AS *DONAS DO SHOW* 60

Conceição: uma baiana “retada” – *um caso a parte* 60

Uma casa, uma sala de jantar e de aula e muitas histórias 66

Nas lembranças cristalinas a confirmação de seus métodos..... 68

O que Conceição tinha a falar sobre alunos, famílias e escolas? 70

Ser explicadora passava, também, pelas finanças 74

O que significou ser explicadora na vida de Conceição 76

Mary: uma explicadora em uma família de mulheres professoras..... 78

A “varanda de aula” da professora Mary: propício lugar para ensinar e aprender..... 84

Vinte e nove anos explicadora: uma vida a ser contada 93

A rotina de uma explicadora: recursos e estratégias didáticas de Mary..... 97

Escola, aluno e família: opiniões e relações travadas por Mary..... 100

Depois de vinte e nove anos o que é ser explicadora?..... 103

Clarisse: uma surpresa a cada encontro	104
Clarisse, suas manhãs, suas tardes, suas noites e seus alunos(as)	108
Os conflitos e, os diversos interesses; os saberes e as diversas gerações presentes no cotidiano de Clarisse.....	111
Ambientes, indumentárias e pluralidade de atendimentos	112
O relato de Clarisse: surpresas e confirmações	119
Começando pelo início: uma nova explicadora em Vila Valqueire	120
Trabalhar com adultos: orgulho de Clarisse	122
De meninos aos senhores; de meninas às senhoras: o cotidiano de Clarisse e suas estratégias pedagógicas.....	124
Família, aluno e escola: as coisas não vão bem.....	127
Marcilene: uma alegria contagiante para ensinar.....	134
A sombra da docência nos caminhos de Marcilene.....	135
O cotidiano de quem gosta de fazer o que faz.....	140
Marcilene conta sua história: a entrevista semi-aberta	146
Como tudo começou e por que ser explicadora?	147
Rotinas, metodologia e estratégias didáticas	150
Aluno, família e escola sob o olhar de Marcilene	154
Silvana de Deus: a marca na cor da pele, na fé e na competência	161
A beleza e a força de uma família de mulheres negras	162
Primeiro contato, primeiras impressões	163
A “varanda de aula” da professora Silvana: agradável lugar para estudar.....	165
Silvana em foco: depoimentos valiosos para entendermos o ofício de explicadora	173
Marcas familiares e escolhas: a docência na vida de Silvana.....	174
Silvana apresenta suas “armas”	177
Na “varanda de aula” de Silvana, o que fazia a diferença?	183
Alunos e famílias: problemas à vista.....	186
Apesar dos pesares ... como é bom ser explicadora	189
Valéria: a caçula do grupo	191
O amor pelo magistério e a força de uma jovem explicadora	192
O cotidiano de Valéria e sua fiel escudeira Karina	196
Casa cheia, explicadoras em ação.....	198
Uma entrevista que se transformou em duas	209
Os transtornos pós formação e a decisão pelo ofício de explicadora	211
O estilo Valéria de ser explicadora: as estratégias didáticas	213
As diferenças faziam a diferença.....	216
A escola e a família sempre presentes no caminho das críticas	217
Ser explicadora para mim é... ..	224
“Tia Marta” uma trajetória entrecortada pelo magistério e pela catequese	226
Alguns indícios mostravam que teríamos novidades... ..	227
Marta: uma enorme capacidade de falar a língua dos jovens.....	229
Marta e sua disponibilidade para transitar por tamanha heterogeneidade.....	234
A entrevista: na história de Marta um antigo flerte com o magistério	238

Marta e sua maneira de ensinar: recursos e estratégias didáticas da professora.....	244
A professora, sua relação e suas opiniões sobre família, aluno e escola.....	249
Ser explicadora: prazer, sonhos e realidade.....	252
Mônica: o convívio harmonioso entre autoridade, austeridade e tranquilidade.....	254
A casa e a família de Mônica: boa impressão à primeira vista	255
A arte contagiando o ambiente de estudo: uma sala de aula diferente	257
Nos depoimentos de Mônica a possibilidade de revisitar o seu passado	265
Recursos e estratégias didáticas usadas pela professora.....	268
Escolas, famílias e alunos na opinião de Mônica	270
Rosana, uma explicadora empreendedora	273
Abrindo caminhos e desvendando as dúvidas na entrevista exploratória	274
Algumas informações iniciais sobre a “cooperativa”	275
O cotidiano de uma experiência, até então, inédita	277
Rosana, a “cooperativa” e um sonho quase realizado	282
Rotinas, recursos e materiais didáticos nas aulas da “cooperativa”	285
O que pensava Rosana sobre escola, família e aluno	288
A diferença estava nos números	291
Falando em números.....	292
V. NOVE TRAJETÓRIAS EM FOCO: A ANÁLISE DOS EXOTISMOS E DAS RECORRÊNCIAS	295
Constituir-se explicadora: em que escola?	299
Quadro I - Dados pessoais das nove explicadoras.....	303
Elementos constitutivos do processo de socialização das professoras/explicadoras.....	309
Quadro II - Prof ^ª Conceição	309
Quadro III - Prof ^ª Mary	310
Quadro IV - Prof ^ª Clarisse.....	311
Quadro V - Prof ^ª Marcilene.....	312
Quadro VI - Prof ^ª Silvana.....	313
Quadro VII - Prof ^ª Valéria.....	314
Quadro VIII - Prof ^ª Marta	315
Quadro IX - Prof ^ª Mônica	316
Quadro X - Prof ^ª Rosana	317
Mas como se deu a definição pelo ofício de explicadora?	319
Quadro XI - Dados sobre o ofício de explicadora.....	320
A constituição dos eixos temáticos: marcas fortes do campo investigado	325
Quadro XII – Eixos temáticos	327
As estratégias didáticas.....	328
As rotinas	333
Os recursos acionados	338
Quadro XIII – Peso dos saberes	339
As relações com família, escola e aluno.....	345
As opiniões sobre família, escola e aluno.....	348

As diferenças	352
Os desejos	357
Um café da manhã, um encontro e muita história para contar	361
O encontro: um momento mágico para mim	364
VI. PRETENSÕES AJUSTADAS, CONCLUSÕES POSSÍVEIS	366
BIBLIOGRAFIA	376
ANEXOS	379
Bloco I: Dados pessoais e familiares	380
Bloco II: Dados relacionados ao ofício de explicadora.....	381

*Toda tese de mestrado ou doutorado é,
de certa forma, o pagamento de uma
dívida que temos com o nosso passado”.*

António Nóvoa¹

¹ O professor António Nóvoa autorizou-me a utilização do pensamento acima desenvolvido por ele a partir dos diálogos cotidianos com seus alunos.

APRESENTAÇÃO: A difícil tarefa de definir o objeto de estudo

O interesse inicial desse estudo se originou no meu diálogo com o que Bernard Charlot (2000) chamou de “*situações de fracasso escolar*”.

Para o autor “*O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso*” (Charlot, 2000:16).

Sintomas apresentados com a denominação de fracasso escolar são mesmo reais e apontam para a existência de causas, entretanto, para Charlot:

“(...) não existe um objeto ‘fracasso escolar’, analisável como tal. Para estudar o que se chama o fracasso escolar, deve-se, portanto, definir um objeto que possa ser analisado” (2000:16).

No processo de construção do objeto dessa pesquisa não desconsidere, também, a influência de meus estudos realizados no Mestrado em Educação da PUC-Rio, no qual me dediquei a investigar as relações travadas entre seis professoras primárias e as atividades realizadas por seus alunos nas aulas de Educação Física.

Naquela pesquisa pude ser apresentado a uma compreensão diferenciada dos tradicionais estudos sobre fracasso escolar².

Procurei compreender porque alunos que eram considerados com bom desempenho nas aulas compostas por jogos e brincadeiras, não tinham o mesmo sucesso em sala de aula.

Essa busca me remeteu aos estudos realizados no âmbito do fracasso escolar que, segundo Charlot (2000), se tornou

“(...) um campo saturado de teorias construídas e opiniões de senso comum” (2000:9). O autor, em função do desgaste do tema, optou por abordar essa questão clássica na “perspectiva da relação do saber e a escola”.(Charlot, 2000:9)

² Sobre esse tema consultar Patto, Maria Helena S. *A Produção do Fracasso Escolar* (1999)

Na pesquisa atual parti, igualmente, das situações de fracasso que levavam as famílias lançarem mão de um mecanismo que chamo aqui de “*estratégias familiares de evitamento*” (Lelis, 2003) do fracasso de seus filhos em suas escolas.

Centrei minhas atenções em um sujeito social, muito comum em bairros periféricos do município do Rio de Janeiro: *as explicadoras*³.

Entretanto, ao me aproximar desse sujeito com o intuito de investigar as relações existentes entre ele, a escola e as famílias, acabei por me interessar por suas trajetórias profissional e de vida.

Identifico como um fator demarcador dessa mudança estrutural em meus estudos o contato que tive com a disciplina Memórias e Profissão Docente, ministrada pela professora Denice Catani⁴, no semestre em que ingressei no doutorado da Faculdade de Educação da USP (primeiro semestre de 2002).

Interessei-me, portanto, em estudar uma personagem que tem atuado, simultaneamente, como protagonista e coadjuvante no cenário da educação em bairros periféricos do município do Rio de Janeiro.

Entender seus processos de socialização, seus papéis, suas ações e suas trajetórias se tornaram desafios por estarem situados em um campo de estudo sem referências teóricas e sem estudos similares anteriores.

Os locais onde elas ministravam as suas aulas, suas relações com os alunos e suas respectivas famílias, as formas particulares de exercer a docência, as diferenças entre o

³ Utilizo o gênero feminino por identificar a presença de um número expressivamente maior de explicadoras atuando no município do Rio de Janeiro.

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, responsável, em 2002, pela disciplina Memórias e Histórias da Profissão Docente.

ofício⁵ de explicadora e o de professora em sala de aula, seus desejos, seus rendimentos salariais, seu capital cultural e o de seus familiares (pais, marido e filhos) enfim, inúmeras questões que surgiam, na medida em que o estudo foi se desenvolvendo, me remeteram a uma metodologia de trabalho que privilegiou as narrativas de nove⁶ professoras explicadoras, atuantes no bairro de Vila Valqueire (zona oeste do Rio de Janeiro).

A definição do referido bairro como locus para a realização da pesquisa decorreu do fato de que há muitos anos nos bairros da Zona Norte, Zona Oeste, Jacarepaguá e Subúrbio do Rio de Janeiro é muito comum a existência desse tipo de serviço oferecido, na maioria das vezes, por mulheres chamadas de explicadoras.

Trabalhei, no início do estudo, com a hipótese de que havia diferenças entre o trabalho das explicadoras e o das professoras particulares⁷, essas com presença marcante nos bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro. Tinha a impressão de que, dependendo da classe social das famílias e da localização territorial das suas residências, as **táticas**⁸ utilizadas por elas [as famílias] podiam ganhar contornos e crenças distintas, no trato com esses dois personagens e que, portanto, em função desses fatores, uma série de particularidades e características tornavam a atuação deles bastante diferentes.

Uma das hipóteses com as quais trabalhei na elaboração do projeto de pesquisa referia-se ao fato de que, no caso das professoras particulares as famílias recorriam esporadicamente aos seus serviços. Situações como: aproximação de período de provas

⁵ Recorri a Perrenoud (1994) para utilizar um termo – “*ofício*” - que se ajustasse melhor ao caso da explicadora e por não considerá-la uma profissão.

⁶ Número de informantes com o qual trabalhei no conjunto da pesquisa.

⁷ As professoras particulares são figuras mais comuns, inclusive, em outros estados brasileiros.

⁸ Acredito que o conceito de **tática** elaborado por Michel De Certeau pode ajudar a entender, de certa maneira, os recursos lançados pelas famílias frente às situações de insucesso dos(as) seus(suas) filhos(as) na escola, na medida em que o autor entende as **táticas** como iniciativas tomadas pelos indivíduos no sentido de reagirem contra o poder instituído, o qual ele denomina de **estratégia**, se utilizando das brechas existentes no interior desse poder. Ver mais sobre o tema em Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. : Ed. Vozes, 1994, 352 p.

e/ou final de bimestres letivos, indicações de reforço escolar feitas por parte da coordenação pedagógica da escola, participação do aluno em algum concurso que desejasse ser aprovado etc. levavam a família acionar os serviços temporários de um(a) professor(a) particular.

Chego a mencionar no projeto de pesquisa a expressão “uso descartável” dos(as) professores(as) particulares. Isso porque, na maioria das vezes, esse “contrato” firmado entre a família e o(a) professor(a) particular tinha data para começar e para terminar.

No caso das explicadoras, entretanto, tinha a impressão no início da pesquisa, de que havia uma relação mais duradoura entre as partes. Era portador, inclusive, de uma experiência familiar na qual eu e meus irmãos freqüentamos durante anos, quando crianças, a casa de uma explicadora, no próprio bairro de Vila Valqueire.

Os motivos que levavam a esse outro tipo de “contrato”, de maior permanência dos alunos, pareciam revelar outras causas.

Desde a crença de que, por falhas no sistema formal de ensino, a freqüência permanente dos alunos em aulas de reforço se fazia fundamental, até a necessidade de haver um ambiente mais indicado para o aluno fazer suas tarefas de casa, elaboradas na escola.

Os resultados da pesquisa confirmaram a predominância de uma permanência longa dos alunos nas “salas e varandas de aulas”, entretanto, revelaram, também, situações de buscas esporádicas por seus serviços em virtude de concursos e períodos de provas, principalmente em faixas etárias mais elevadas, ou melhor, em segmentos escolares distintos daqueles de maior freqüência no cotidiano das explicadoras: o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental.

Outro importante achado da pesquisa é que, de certa forma, se diferencia das hipóteses iniciais diz respeito ao principal motivo que levava pais e mães à busca dos serviços das explicadoras.

Nesse sentido, é possível afirmar com segurança que o esgotamento das condições da família de acompanhar os filhos em suas trajetórias escolares figurou como a principal causa das “salas e varandas” cheias de alunos no decorrer do ano letivo, e, em alguns casos, até mesmo durante as férias escolares.

Percebi, portanto, que através das explicadoras o estudo teria condições de ser mais potente, na medida em que trazia para a cena principal uma realidade antiga no cotidiano educacional carioca, mas muito pouco investigada por nós pesquisadores em Educação.

Um outro elemento importante e constitutivo da mudança de foco em meu estudo teve sua origem nas influências que as pesquisas dedicadas ao campo da profissão docente exerceram sobre meu olhar.

Diálogos anteriores travados com autores como Perrenoud (1993), Nóvoa (1991 e 1992), Lelis (1989 e 1996), Vorraber (1995), Tardif (2002) e Mello (1987) ajudaram-me a olhar para o ofício de explicadora assumindo-o como um indício de heterogeneidade no universo da profissão docente e das experiências profissionais, como nos sugere Lelis (1996) em sua tese de doutoramento **“A Polissemia do Magistério – Entre Mitos e Histórias”**.

O ofício de explicadora, portanto, é assumido na pesquisa como uma *forma de exercício da profissão docente*.

Nesse sentido, novamente os estudos de Lelis (1996), utilizando-se do conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu, foram potentes para nos situar nesse universo e revelar que a maneira pela qual elas exerciam a profissão docente – utilizando-se de cômodos de

suas próprias casas, atendendo a turmas multisseriadas etc. – estava encharcada de autenticidade.

Diferenciando-se de um contexto bastante desfavorável à escola e aos professores no que diz respeito a crescente desvalorização social da profissão, acirrada pela pecha da incompetência imputada a esses profissionais pelos discursos oficiais da década de 90, as explicadoras sobrevoavam essa realidade e imunizavam-se contra uma visão de fracasso do magistério por se configurarem como experiências exitosas, ao alcançarem os objetivos das famílias que procuravam seus serviços.

Situação essa, muitas das vezes, não compartilhada pelas escolas e pelos profissionais que nelas atuavam, onde temos presenciado, historicamente, um *mal estar* docente (Gonçalves, In: Nóvoa, 1995), sintoma decorrente do quadro em que se encontra o magistério no Brasil. Não nos destacando do resto do mundo onde: “*Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo*”. (Tardif, 2005, p.17)

Pois bem, inicialmente, para dar conta de um diálogo que situasse e amparasse o estudo no universo das pesquisas no campo da Educação busquei na área destinada aos estudos da História da Profissão Docente minha interlocução teórica inicial – o norte da bússola. O primeiro capítulo, portanto, - *Meu ponto de partida* – dedica-se a trazer detalhes desse movimento.

Destino ao segundo capítulo - *METODOLOGIA: caminhos e atalhos percorridos* – a tarefa de tornar público todo o processo metodológico forjado para que a pesquisa cumprisse, com rigor acadêmico adequado, seu caminho investigativo. Desde as primeiras decisões até os ajustes necessários para assumir o relato oral, como eixo central da coleta de dados, o capítulo tenciona apresentar.

Vila Valqueire: onde tudo começou é o título do terceiro capítulo que ganhou força para ocupar tal lugar na pesquisa à medida em que, corria-se o risco de estarmos falando de uma realidade conhecida e compreendida por mim. Portanto, ambientar o leitor ao clima, às ruas, às casas, enfim ao bairro concorreu como um elemento preparatório para a entrada no universo das explicadoras de Vila Valqueire.

O quarto capítulo - *As explicadoras ou as donas do show* – sem dúvidas, o mais trabalhoso do estudo, teve a intenção de apresentar uma a uma das explicadoras. A decisão de fazê-lo assim foi tomada em virtude da constatação de que esse tema era muito pouco, ou nada, conhecido quando saíamos de um universo restrito ao Rio de Janeiro.

Nesse sentido, se o ineditismo do tema dava contornos inaugurais ao estudo, por outro lado era necessário torná-lo, minimamente, compreendido para o desenvolvimento da pesquisa.

Portanto, é um texto com muitas informações, no qual podemos ouvir, de fato, a voz das explicadoras, através de longos relatos reproduzidos nas citações.

O quinto capítulo - *Nove trajetórias em foco: a análise dos exotismos e das recorrências* – teve a tarefa de buscar, num primeiro momento, interlocutores detentores de estudos do campo da profissão docente e dos processos de socialização de professores, para analisar a imensa quantidade de dados que emergiram do campo.

Nesse sentido, contamos com Lelis (1996) e Perrenoud (1997) e Nóvoa (1991) para mergulharmos no universo das práticas e, propriamente, na constituição da profissão docente.

Lugar de destaque reservo à Nogueira (1991 e 2002) e, novamente Lelis (1996) que intermediaram o diálogo com os estudos de Bourdieu, os quais emprestaram o potencial

interpretativo dos conceitos de *habitus* e *estratégia* para a compreensão das trajetórias das nove explicadoras.

Num segundo momento, o capítulo contou com a companhia dos estudos de Tardif (2001 e 2005), Perrenoud (1997) e Penteado (2002) para dar conta da interpretação dos sete eixos temáticos constituídos a partir da força dos dados oriundos do campo de pesquisa.

Chegamos ao sexto e último capítulo da pesquisa - *Pretensões ajustadas, conclusões possíveis* – com a intenção de apresentar os resultados das respostas às três questões centrais do estudo: a) *O que são as explicadoras do Rio de Janeiro?* b) *Como se deram seus processos de socialização profissional (professora e explicadora)?* e c) *Como atuavam nos seus respectivos espaços de trabalho?*

Penso que dentro de limites próprios de uma tese de doutoramento eles [os resultados] foram apresentados.

Portanto, resta-nos mergulhar no universo das explicadoras.

Suas salas, varandas e quintais encontram-se de portas abertas nas próximas páginas.

Somente solicito-lhes que peçam licença quando entrar. Vila Valqueire, ainda, mantém estas tradições.

I. Meu ponto de partida

É consenso entre os autores que têm se dedicado aos estudos sócio-históricos da profissão docente, no Brasil, que a década de 1990 foi fértil nas produções voltadas para esse tema.

Entretanto, Denice Catani em seu artigo “*Estudos da Profissão Docente*” (2003) alia-se à opinião de outros estudiosos, entre os quais Clarice Nunes, para nos revelar que os estudos que se reúnem sob o eixo da História da Profissão Docente têm-se caracterizado por uma “dispersão temática e metodológica” (Nunes apud Catani, 2003, p.587) o que, segundo as autoras, exige a “emergência de novos traços” demarcadores desse campo de pesquisa.

Uma outra constatação importante é que, também, encontra consenso entre as vozes de pesquisadores do campo da profissão docente diz respeito ao fato de que somente recentemente na produção brasileira o termo “História da Profissão Docente” tem comparecido em produções que se destinam a examinar temas relativos à formação de professores, instituições de formação, saberes, organização da categoria profissional e práticas docentes. (Catani, 2003, p.586)

Se por um lado a precisão das informações apresentadas no artigo de Catani, no que se refere ao processo de consolidação de um campo de estudo, foi fundamental para um pesquisador que se aventurara por esse caminho, por outro lado, tais revelações aguçaram minha preocupação com a perspectiva de dar cabo de uma bem sucedida revisão bibliográfica.

Portanto, a revisão da produção acadêmica iniciou-se tendo como instrumento orientador os estudos de Catani publicados na obra organizada por Eliane Marta Teixeira

Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga intitulada “*500 anos de Educação no Brasil*”. (2003)

Em virtude da constatação de que a segunda metade da década de 90, do século passado, concentrava a maior parte dos estudos que se abrigavam sob o *termo guarda-chuva* – História da Profissão Docente - destinei minhas atenções e buscas às produções realizadas a partir de 1999.

PUC-SP, PUC-Rio, USP, UFMG, UNICMAP e UFSM tiveram suas bibliotecas virtuais bisbilhotadas por mim a procura de dissertações e teses que versassem sobre temas relacionados: às práticas docentes/práticas pedagógicas, à história do magistério/história da profissão docente, à profissão/profissionalização docente, às trajetórias profissionais, à identidade profissional e aos saberes docentes.

Da mesma forma procurei tratar os periódicos com boa circulação nacional.

Trabalhos publicados desde 1999 no(a): Caderno CEDES (UNICAMP), Caderno de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Revista Educação e Pesquisa (FEUSP), Revista Educação e Sociedade (UNICAMP), Revista Brasileira de Educação (ANPEd) e na Revista Centro de Educação (UFSM) foram selecionados para leitura a partir dos eixos temáticos definidos.

Um terceiro instrumento utilizado para a busca de produções relacionadas à História da Profissão Docente foi o CD-Rom da ANPEd⁹.

Entre teses, dissertações e artigos de periódicos encontrei no CD: 30 registros em História e Educação; 447 em Professores; 63 em Professoras; 17 em Professores Primários; 26 em Docentes, 6 em Docência, 10 em Saberes e 5 em Trajetórias.

⁹ Essa mídia foi construída e disponibilizada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

Entretanto, apesar de contar com quase 10 mil títulos, o CD-Rom da ANPEd compreendia, somente, produções realizadas entre os anos de 1981 e 1998.

Penso ser importante destacar que tomei a decisão, mesmo o estudo tendo como corte temporal o período de 1999 até o ano de 2005, de pesquisar naquela fonte as teses e dissertações defendidas entre os anos de 1995 e 1998.

Durante a exploração do CD fiz uso de alguns descritores e títulos¹⁰ chaves como: História da Educação, Professoras e Professores, Professores Primários, Trabalhadores em Educação, Docentes e Docência, Saberes, Trajetórias a fim de que me levassem a produções que, no mínimo, tangenciassem o *tema guarda-chuva*.

Esse rastreamento realizado trouxe-me duas importantes constatações.

A primeira, na verdade, trata-se de uma confirmação dos dados apresentados por Catani em seu texto (Catani *in* Lopes, Filho e Veiga, 2003, p. 585-599).

A pulverização de trabalhos dedicados: ao estudo da formação e dos espaços de formação de professores, à marcante presença de produções sobre gênero e feminização da profissão docente, à explosão de trabalhos sobre saberes da profissão, principalmente no início do novo século, foi um traço marcante nessa visita às produções.

No CD-Rom da ANPEd, durante os quatro anos investigados (1995-1998) foi possível constatar essa tendência. Como exemplo, posso citar que ao usar o descritor *professoras* cheguei ao número de 63 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos.

Desse total o tema predominante foi *gênero* (13 trabalhos); seguido de *práticas pedagógicas* (7 trabalhos), em terceiro lugar encontravam-se os estudos sobre a

¹⁰ A exploração do CD-Rom da ANPEd, entre outras formas, pode ser feita utilizando-se descritores (palavras-chaves), títulos, autores, datas das defesas ou publicações etc.

feminização no magistério (5 trabalhos), em quarto, produções sobre *trajetórias profissionais* (4 trabalhos) etc.

Entretanto, diferentemente do que diz a autora, não identifiquei um número expressivo de teses e dissertações que tratassem do tema da “organização da categoria e das relações com o Estado” (nem no CD –Rom, nem nas outras produções investigadas).

Suponho que a direção que dei às buscas e o período ao qual me dediquei a estudar não possibilitaram essa confluência de olhares.

A segunda refere-se ao fato de que identifiquei a existência de um “buraco” na produção existente no campo, que estamos chamando, da história da profissão docente.

Importante ressaltar que o cenário descrito anteriormente não se alterou substancialmente quando da exploração dos CDs-Rom das reuniões da ANPEd realizadas nos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004.

Utilizo, portanto, a figura do “buraco” porque pude perceber que pouco se debateu no período explorado pelo meu estudo aspectos relativos aos “*modos de atuação*”¹¹ (Catani, 2002, p. 589) da docência.

Certamente sensibilizei-me para esse fato em virtude de ter como objeto de meus estudos as explicadoras, mulheres, com formação na área do magistério em nível médio ou superior, que exerciam a docência de uma maneira diferente das formas tradicionalmente conhecidas por nós.

¹¹ Apropriei-me do termo “modos de atuação” cunhado por Catani (2003), ou ainda, “formas de exercer a docência” expresso por Lelis (1996) com o intuito de buscar na literatura existente possíveis interlocuções com o meu objeto de estudo, ou melhor, as explicadoras, que, em última instância, incorporavam uma forma particular de exercer o magistério.

Reconheço, também, que durante muito tempo não me sentia em condições de afirmar, com convicção, sobre a ausência de pesquisas que se dedicassem a temas dessa natureza.

Eram realmente impressões.

A estratégia de revisar as produções no campo da profissão docente a partir de um diálogo permanente com Novoa, Catani e Lelis me credenciou para denunciar essa ausência.

Não penso que denúncia seja um termo forte demais para expressar o que tencionei.

Acredito que o sistema escolar brasileiro tem produzido, historicamente, marcas muito precisas de seu esgotamento.

A capacidade da sociedade, ou como sugere Novoa, das “*estruturas sociais ou associativas de suporte à educação*” (2002, p.17) de forjarem saídas para se protegerem das conseqüências desse esgotamento, tem sido muitas.

As explicadoras e seu *modus operandi* traduzem uma das formas de materialização dessas saídas.

Portanto, por quê não estudá-las?

Por quê não entender melhor aquilo que se configurava como um outro jeito de exercer o ofício de ensinar?

Mas para falarmos sobre o *modus operandi* das explicadoras necessário se fez entender um pouco melhor como se constituiu, ou melhor, como vem se constituindo, a profissão docente e, em especial, no cenário brasileiro.

Uma breve visita ao passado

Por motivos óbvios esse estudo não tem pretensões historiográficas. A recorrência a dados relativos à história do magistério e de seus protagonistas – os(as) professores(as) - nessa parte do texto, tem o intuito de nos munir de informações auxiliando-nos a compreender o processo histórico da construção e da consolidação da docência como uma ocupação regular, uma profissão.

De certo que os registros que tratam dos primórdios da docência escolar como profissão datam de mais tempo do que os oitocentos.

Dialogando com os estudos realizados por Tardif (2005) e sua equipe resgatamos que

“(...) o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicionais, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.)”. (Tardif, 2005, p. 23)

Cunha (2003) aponta como origem da instituição escola o século XVII *“(...) quando a escola foi pensada como agência de apoio à família. (...) A escola surgiu, então, para complementar a família, liberando os adultos para outras ocupações relevantes na sociedade”*. (Cunha, 2003, p. 447-448)

O autor cita Comênio, *“um pensador da época”*, para nos situar sobre a forte tendência no período de se destinar a instrução das crianças a um espaço e a um profissional especializado:

“(...) raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos ou raramente dispõem de tempo para isso, daí se segue como

consequência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda comunidade”. (Cunha apud Comênio, 2003, p. 448)

Segundo Cunha, Comênio “*estava à frente de seu tempo*”. O pensador setecentista “*(...) dizia que do mesmo modo que as pessoas procuram um açougue para o abastecimento de carne, um alfaiate quando precisa de roupas, um marceneiro quando o assunto são móveis, os pais deviam procurar escolas para a educação de seus filhos*”. (Cunha, 2003, p. 448)

Na verdade, o que estava embutido nessa defesa de Comênio, e que Cunha nos revela, era o esgotamento do modelo de educação baseado no *agrupamento doméstico*.

Como nos dias de hoje, àquela época, “*(...) os conhecimentos se tornaram tão variados, diversificados e especializados que é impossível a família ensinar tudo o que é necessário para a vida futura de seus filhos*”. (Cunha, 2003, p.449)

Villela (2003), por sua vez, destaca que o ocidente, durante os três séculos da época moderna ficou marcado

*“(...) por um longo processo de produção de uma nova ‘forma escolar’ em detrimento dos modos antigos de aprendizagem. Nesse período, ocorre a transição de uma sociedade em que a educação se faz por **impregnação cultural** (grifo da autora) para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal”.* (2003, p. 97)

A necessidade da conformação de um profissional¹² que assumisse essa demanda dos novos Estados nacionais da Europa ocidental, no final dos setecentos e início dos oitocentos, tornara-se imperiosa.

Um profissional que chamaria para si a tarefa de instruir as crianças que ingressassem naquele sistema educacional/estatal destinado a formá-las: o professor.

¹² Segundo POPKEWITZ (1992) profissional “*(...) é mais do que uma declaração de confiança pública é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos*”. (p. 40)

No caso brasileiro, o final do século XVIII foi emblemático para o processo de profissionalização do magistério.

Villela (2003) nos relata que

“Da mesma forma que no continente europeu, também, aqui, àquela época, havia uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender. Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos – no caso da Igreja e das associações filantrópicas –, ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo, por proprietários de escravos”. (2003, p.98-99)

O cenário que caracterizava, naquele período, a colônia brasileira no que diz respeito à instrução se pautava pela coexistência de *“formas dispersas de ensino e aprendizagem”*, como nos revelou Villela na citação anterior.

Somente a partir do reinado de D. João VI, ou melhor, no início do século XIX, inicia-se, então um processo progressivo de controle do Estado sobre a educação formal gerando, conseqüentemente, uma necessidade de profissionalização dos que se dedicavam ao ofício de ensinar.

Villela diz, entretanto, que

“O processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era um produto daquele, pois, já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais”. (2003, p.99-100)

Equivale a dizer que, no caso brasileiro, da mesma forma que na Europa Ocidental, o processo de constituição da profissão¹³ docente não se deu, hegemonicamente, a partir do controle estatal.

A necessidade da consolidação de um corpo de profissionais para atuar em um sistema de ensino, cuja construção, também, se processava provocou iniciativas do Estado brasileiro no fim do século XVIII e início do XIX - transição do regime colonial para o reinado de D. João -, na direção da “*organização e normatização do exercício da profissão docente*”. (Villela, 2003, p.100)

Como vimos, anteriormente, o exercício da docência se deu no Brasil, assim como na Europa, muito antes das iniciativas estatais para enquadrá-lo como profissão.

Entretanto, independente da gradual e progressiva trajetória de conformação do sistema educacional brasileiro e o conseqüente aperfeiçoamento dos espaços de formação de professores, formas de exercer o ofício da docência que não se limitavam ao modelo escolar formal continuaram a coexistir (e por que não dizer: continuam até os dias de hoje?).

O belo artigo escrito por Marly Gonçalves Bicalho Ritzkat (2003) relata a história de Ina von Binzer, uma professora alemã, nascida em 1856, que “(...) *desembarcou no Rio de Janeiro em 1881 para assumir seu novo cargo: preceptora*”. (2003, p.270)

Segundo Ritzkat, “(...) *as preceptoras foram uma presença freqüente nas casas das elites brasileiras do século XIX, presença atestada por muitos viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil oitocentista, pelos vários anúncios publicados nos mais renomados jornais da época e pelas memórias de seus ex-alunos*”. (2003, p.270)

¹³ Da mesma forma faço uso da definição de POPKEWITZ (1992) sobre profissão na qual o autor diz que o termo “(...) *é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública*”. (p. 40)

Portanto, é possível identificar, por intermédio da contribuição dos estudos de Ritzkat a coexistência, num mesmo período histórico, de formas não institucionalizadas de ensinar, juntamente, com a intensificação de ações do Estado na direção da institucionalização do ensino básico e de seus profissionais.

De certo que não podemos deixar de abrir um parêntese para chamarmos a atenção sobre o lugar de onde partiram iniciativas dessa natureza, ou melhor, para quem trabalhavam as preceptoras?

É possível afirmarmos que as iniciativas do Estado brasileiro, na perspectiva de formalizar a instrução básica, voltada para as camadas mais empobrecidas da crescente população iletrada da província, não deram conta dos interesses das elites rural e aristocrática brasileiras.

Esses segmentos privilegiados da população, como nos apresenta Ritzkat, lançaram mão de alguns recursos que tinham como objetivo “(...) *ajudar na tarefa de preparar as crianças e os jovens dessas famílias para uma vida mais culta e elegante em uma educação não-institucionalizada*”. (Ritzkat, 2003, p.270)

Interessante o fato de que a autora, também, faz uma espécie de denúncia sobre um aparente desinteresse em se estudar a existência dessa forma de atuação docente; no caso as preceptoras:

“Também nos livros de história da educação está registrado o papel dessas mulheres, muitas vezes estrangeiras, na formação das crianças das elites do Brasil. No entanto, muitos desses manuais reservam às preceptoras não mais que algumas palavras, quando muito, um parágrafo”. (2003, p.270)

Dando alguns passos à frente...

Se naquele período a educação institucionalizada surgia como a única forma de instrução básica para as parcelas mais empobrecidas da população, o que passamos a ver nas últimas décadas do século XX e no nascimento do XXI, entre outras modificações, foram algumas iniciativas, ou como prefere Lelis (2002), “*estratégias*” familiares no sentido de compensar as limitações do sistema escolar formal – público ou privado -, atualmente¹⁴ consolidado.

Sem querer pisar no arriscado terreno das generalizações, pois claramente as estratégias se deram de forma diferenciada, podemos apontar similitudes em tais iniciativas.

Mas por quê digo isso?

Ora, não é de hoje que convivemos, inclusive, muitas vezes, em nossas próprias famílias, com a presença do(a) professor(a) particular incumbido(a) da tarefa de auxiliar os(as) alunos(as) que, por motivos dos mais variados, não conseguem um desempenho escolar satisfatório.

Em última instância, para as famílias que lançam mão desse recurso, a escola não estaria cumprindo com a totalidade de sua função precípua – ensinar -, situação essa que justificaria a iniciativa dos responsáveis de completar o que ficou faltando.

No caso das preceptoras de Ritzkat, o sistema escolar que, à época, se constituía, não correspondia, também, aos interesses das famílias que contratavam os serviços delas [das preceptoras].

Importante ressaltar que, embora estejamos falando de, pelo menos, cem anos de diferença, não podemos negar que tais estratégias têm a mesma intenção na origem, ou

¹⁴ Trato como atual as últimas décadas do século XX e o início do século XXI.

melhor, a busca de auxílio extra-escolar para contribuir no desempenho escolar dos filhos/alunos.

As diferenças essenciais estariam, em primeiro lugar, no fato de que as preceptoras não atuavam como uma ação suplementar acionada pelas famílias para suprir as ausências deixadas pelo sistema escolar à época. Elas assumiam o lugar da escola.

Em segundo lugar, naquele período as famílias que buscavam esse tipo de recurso pertenciam às elites, entretanto, de alguns anos para cá temos visto essa iniciativa disseminada indistintamente nas classes populares e médias da sociedade brasileira.

Contudo, o que temos de comum nessa história não se encerra nas estratégias familiares usadas como formas de superação das possíveis deficiências escolares.

Na verdade, algo a mais tem de comum nesse breve mergulho que fizemos na história da profissão docente brasileira entre o final do século XIX e o início dos anos dois mil.

Estou a falar dos modos alternativos de exercício da docência, encarnados até aqui, pelas preceptoras e pela figura do(a) professor(a) particular.

Digo *até aqui* porque reservo o estrelato às ***explicadoras*** – meu objeto central da pesquisa – por serem um ator incomum nesse cenário de comuns onde se forjaram, de formas diferentes, as funções de preceptoras e de professor(a) particular frente às famílias e em seus respectivos tempos históricos.

Exercer a docência do lado de fora dos muros escolares não deveria significar algo de tão inédito para os que se dedicam a investigar na área da Educação e, em especial, nas áreas voltadas para a profissão docente (formação, saberes, organização da categoria, história, práticas etc.).

Digo isso porque há uma evidência histórica dessa coexistência: professores(as) que exercem o magistério no ensino formal e professores(as) que atuam fora das escolas, de maneira doméstica, mas voltados(as) para elas [as escolas].

É sobre o segundo caso que o presente estudo se dedicou.

Como revelado no início, a orientação do meu olhar em direção aos sujeitos investigados teve como foco a especificidade de *um tipo de exercício da docência*.

Nesse sentido, as explicadoras têm sido exemplos vivos e emblemáticos dessa forma de atuação no município do Rio de Janeiro, especificamente no bairro¹⁵ onde se realizou a pesquisa e nas regiões adjacentes¹⁶.

Sua trajetória escolar, sua formação, seu capital social e cultural, sua família, seu *habitus*, sua forma de atuação, seus sonhos e desejos compõem o universo de dados que ajudaram a compreender quem são as explicadoras.

Convido-os(as) para virem comigo...

¹⁵ Bairro de Vila Valqueire, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.

¹⁶ Bairros situados no Subúrbio, na Zona Oeste e na Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

II. METODOLOGIA: *caminhos e atalhos percorridos*

Definir os caminhos e atalhos a serem seguidos em um estudo como esse que se caracterizou por uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica, será sempre uma tarefa difícil.

“A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida deste método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’. É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação” (Fonseca, 1999, p.2)

Em estudos como esse exitamos em errar por economia, ou por exagero no uso de estratégias metodológicas que se, por ventura, forem mal manuseadas poderão comprometer a qualidade dos dados colhidos no trabalho de campo.

Entretanto, como nos diz Cardoso (1986) *“A coleta de material não é apenas um momento de acumulação de informações, mas se combina com a reformulação de hipóteses, com a descoberta de pistas novas...”* (Cardoso, 1986, p.101) e, portanto, possibilita ao pesquisador um diálogo mais flexível com as metodologias que se ajustam melhor aos estudos de caráter predominantemente qualitativo.

Nesse sentido, contou, determinantemente, para as opções metodológicas dessa pesquisa o contato anterior com as produções de Brandão (1999), Da Matta (1978), Lüdke (1986), Romanelli (1998), André (1986), Dayrell (1996), Alves (1991), Becker (1999), Cardoso (1986) Goldenberg (1998) e Fonseca (1998), por ocasião de meus estudos no mestrado em Educação Brasileira (PUC-Rio) no qual trabalhei com um universo de seis

professores(as) de uma escola do Rio de Janeiro, acompanhando seus cotidianos e entrevistando-os(as) durante um ano e meio.

Entretanto, afirmo que as escolhas metodológicas realizadas na presente pesquisa foram construídas não somente a partir do diálogo com as experiências contidas na literatura específica.

Digo isso pois credito um peso considerável à sensibilidade do pesquisador, certamente balizada pela Antropologia, no sentido de escolher os melhores caminhos e atalhos na condução de seu trabalho investigativo.

No caso específico desse estudo a conjugação das duas iniciativas contribuiu fortemente para a sua realização.

Com relação às opções teórico-metodológicas, dois instrumentos compuseram o elenco de estratégias de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada e a observação participante.

A entrevista semi-estruturada

A opção por esse instrumento de coleta de dados levou em consideração, principalmente, a necessidade de valorização da narrativa e da memória¹⁷ das informantes.

A origem familiar, a formação e o capital cultural delas e de seus familiares, a experiência profissional etc. eram dados que poderiam ser acessados por meio de questões objetivas mas que, também, mereciam um grau de abertura que possibilitasse vôos mais altos, ou mais rasantes, na realidade de cada uma daquelas nove histórias singulares.

¹⁷O estudo contou com professoras que exerciam o ofício de explicadora desde jovens e, inclusive, uma aposentada desde 1985.

De início recorri a um roteiro enxuto que cumpriu o papel de entrevista exploratória e que teve o intuito de contribuir para as primeiras aproximações entre pesquisador e informante. A entrevista exploratória teve a intenção, também, de auxiliar na elaboração do roteiro de entrevista definitivo e para construir, igualmente, o roteiro que iria balizar minhas primeiras observações nas casas das explicadoras.

A elaboração do segundo roteiro de entrevista, aquele que seria o responsável pela coleta dos dados mais consistentes da pesquisa, levou em consideração, portanto, as respostas obtidas nas entrevistas exploratórias e, principalmente, as anotações registradas no caderno de campo durante o período de observação participante.

Um outro elemento importante que compôs o segundo roteiro de entrevistas diz respeito ao seu formato e a sua intencionalidade.

Explicando melhor; as questões presentes na segunda etapa das entrevistas, na sua grande maioria, foram formuladas de maneira a possibilitar a liberdade das informantes para respondê-las, estimulando o relato oral e transformando as narrativas das explicadoras no elemento central de suas entrevistas.

Por intermédio das questões, as explicadoras tiveram condições de realizar longos relatos recorrendo de forma sistemática às suas memórias.

Pollak (1989) destaca que *“Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”* (Pollak, 1989, p.13)

Entretanto, esse recurso metodológico, por mais flexível que possa parecer, não abriu mão da intencionalidade na condução das entrevistas. Como nos revela Brandão (1999)

*“Definitivamente, a flexibilidade sempre reclamada para as entrevistas (não estruturadas) não têm nada a ver com uma conversa. A entrevista é **trabalho** (grifo da autora), reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos...”. (Brandão, 1999, p.8)*

Pesquisar trajetórias de vida e profissionais de nove explicadoras e tendo o relato oral como principal ferramenta para a coleta de dados, exigiu que o estudo buscasse um outro grupo de interlocutores teóricos com os quais precisávamos contar.

A opção metodológica por esse instrumento respeitou a um processo que Lelis revela em seus estudos:

“(...) a necessidade de trabalhar com narrativas de professoras foi sendo amadurecida o que implicaria trabalhar com memórias e, portanto, com o passado destas mulheres, o que não significava conhecê-lo como ‘ele de fato foi’ ” (Lelis, 1996, p. 2 e Benjamin In: Lelis, 1996).

Autores que faziam uso das memórias individuais e coletivas em seus estudos como fonte e/ou como instrumento de coleta de dados passaram a compor o time de interlocutores com os quais, também, passamos a dialogar.

Dessa forma Catani (2003), Lelis (1996), Bosi (1994), Rego (2003), Lovisolo (1989) e Pollak (1989) tornaram-se parceiros potentes no desenvolvimento da matriz metodológica da pesquisa na medida em que *“Valorizar as memórias destas profissionais pareceu um caminho fecundo (...)”* (Lelis, 1996, p.2).

Contudo, se por um lado os relatos orais foram assumidos como a principal estratégia teórico-metodológica nas entrevistas, por outro, não havia da minha parte domínio suficiente para lidar com aquela ferramenta metodológica.

Nesse sentido, procurei me amparar nos dilemas vividos por Lelis em seus estudos e entender que:

“Esta opção trouxe problemas e desafios, pois encerra a tensão da própria relação indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, tensão que exige um rigor redobrado, pois os relatos produzidos pela memória são sempre parciais, criados no momento da pesquisa” (Lelis, 1996, p.3).

A autora em seu diálogo com Kenski (1994) ressalta que no relato oral:

“(...) o sujeito busca construir uma identidade pessoal, que em alguns casos, não é exatamente a mesma que ele possuía no passado (e nem sempre ele sabe disso). O que ocorre é que geralmente no momento em que as pessoas vão relatar situações de suas vidas, elas aproveitam para ‘passar a limpo’ o passado e construir um todo coerente(...). As formas expressivas com que o indivíduo se auto-referencia no relato de suas memórias não podem ser consideradas como estatuto de verdade. Na fertilidade e força em que se mesclam situações objetivas e temporais, sente-se que elas foram construídas a ‘contrapelo’ como bem diz Benjamin, como uma visão do passado a partir do momento presente” (Kenski In: Lelis, 1996, p.3)

No caso das explicadoras era possível identificar um silêncio profundo em torno de seus universos. Uma ausência de suas vozes no cenário da produção acadêmica que o relato oral poderia ter potência para superar.

Portanto, dar voz a essas mulheres concorreu para ser a chave para desnudarmos aquele universo, segundo Lelis, valorizando suas histórias e compreendendo suas representações e práticas. A autora aciona Goodson (1992) e destaca que o mais importante é conhecer “o cantor do que suas canções” (Goodson In: Lelis, 1996, p.7).

Segundo Bosi a veracidade do narrador não a preocupava:

*“(...) com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está **no que foi lembrado** [grifo da autora], no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (Bosi, 1994, p.37).*

Os relatos orais possibilitam ao pesquisador, na relação com o informante, ir “(...) *muito além do que se questiona e acabam permitindo várias análises e várias leituras*” (Demartini In: Lelis, 1996, p.3) e exige, também, dele um grau elevado de sofisticação no trato com os dados extraídos de longos relatos que são obtidos como resultado dessa estratégia metodológica.

Separar “*o joio do trigo*” sem cometer deslizes que viessem comprometer a riqueza de detalhes obtidos nos relatos das explicadoras, tornou-se um exercício permanente nesse trabalho.

É importante lembrar que, como veremos mais adiante, no conjunto de perguntas presentes no roteiro de entrevistas há uma intencionalidade, já mencionada, no sentido de buscar nas trajetórias daquelas mulheres elementos que pudessem contribuir para revelar suas escolhas e decisões na direção do exercício da docência.

A conformação de suas famílias, a presença de figuras emblemáticas em suas vidas, as suas trajetórias escolares, enfim, uma série de dados que poderiam ser geradores de escolhas e que dificilmente poderiam ser acessados sem o recurso das memórias das nove explicadoras.

Não podemos esquecer, também, que, com exceção de uma das informantes que tinha vinte e dois anos na época das entrevistas, três tinham acima de trinta e três anos (33, 35 e 39 anos), uma completara quarenta e quatro anos, três estavam acima de cinquenta e dois anos (53, 53 e 58 anos) e uma delas, a mais idosa de todas, no período da pesquisa havia completado setenta e três anos.

Portanto, não fica difícil de entendermos que as entrevistas forjaram situações que estimularam uma visita ao passado; para algumas mais distante e para outras mais recente.

Rego (2003) em seu estudo com seis professores procurando desvendar o papel da escola no desenvolvimento psicológico deles fez uso, também, de entrevistas abertas com o intuito de mobilizar suas memórias trabalhando, portanto:

“(...) com as representações dos próprios entrevistados sobre o significado da escola em suas trajetórias individuais. Foram analisadas, assim, as marcas da escolarização a partir da perspectiva daqueles que passaram numerosos anos de suas vidas na instituição escolar”. (Rego, 2003, p.75-76)

No caso das explicadoras, elas, somente elas, poderiam nos possibilitar um mergulho em suas respectivas realidades.

A observação participante: uma ferramenta adequada

A garimpagem dos dados oriundos do campo teve na **observação participante** uma parceira metodológica bastante potente para o dimensionamento das informações. Bosi (1994) dialogando com Roman Jakobson reflete que:

“(...) a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida.(...) Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes”. (Bosi, 1994, p.38)

No caso do presente estudo a observação participante cumpriu papel determinante no processo de coleta de dados.

Captar a especificidade do ofício de explicadora e, ao mesmo tempo, as particularidades e recorrências no universo de cada uma das nove informantes foi um exercício factível em virtude das possibilidades criadas por essa estratégia metodológica.

Segundo Becker (1999):

“O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou” (BECKER, 1999, p.47).

Com o caderno de campo em punho e um roteiro construído para nortear a minha atuação como observador participante foi possível mergulhar no universo das nove explicadoras, ou melhor, mergulhar em nove realidades que se tornaram cada vez mais familiares ao meu olhar à medida que aumentava a profundidade de meu mergulho. De acordo com Caldeira (1991): *“A pesquisa antropológica é um encontro. Trata-se de um encontro dinâmico entre partes que começam sendo estranhas umas às outras, mas que vão se entrosando e acabam descobrindo coisas novas”* (Caldeira, 1991, p.75).

O nível de detalhamento obtido por intermédio dessa ferramenta metodológica, com registros precisos e preciosos, captados nas diversas horas que passei nas salas, “salinhas”, “varandas” e “áreas de aula” foi fundamental para, em primeiro lugar, fornecer dados importantíssimos para a reelaboração do roteiro definitivo de entrevista e, em segundo lugar, para contribuir com elementos essenciais no cruzamento e na análise dos dados obtidos nas entrevistas.

A observação participante, se bem conduzida pelo pesquisador, se caracteriza como um momento rico na pesquisa qualitativa.

A permanência do pesquisador por longos períodos de tempo no ambiente investigado forja uma condição singular para a obtenção de dados sobre o informante e seu cotidiano, situação essa, que não se torna possível em nenhum outro momento da pesquisa.

Nesse sentido, construí no cronograma do trabalho de campo, com a concordância de todas as explicadoras, um calendário de observação que previu em torno de quatro visitas em suas casas e, em alguns casos, um quinto encontro.

O primeiro encontro ficou destinado à minha apresentação, ao esclarecimento sobre o objetivo do estudo e à realização da entrevista exploratória.

Cabe ressaltar que no caso de Conceição e Mary o primeiro encontro foi realizado no ano de 2003 por ocasião da apresentação do meu projeto na XXV Reunião da ANPEd em Poços de Caldas (MG). Será possível mais à frente esclarecer com maior riqueza de detalhes esse primeiro contato.

As demais visitas foram usadas para a realização da observação participante. Nesses dias, eu passava a parte da manhã na casa delas, saía para almoçar e voltava na parte da tarde para permanecer até a última turma ir embora.

Na maioria das vezes a entrevista foi realizada no fim do quarto dia de observação participante. Digo na maioria das vezes pois em alguns casos realizei a entrevista no terceiro dia de visita e usei o quarto dia para, além de observar, complementar alguns dados que ficaram obscuros, ou ausentes, nas fitas de gravação e que pude detectar numa primeira escuta realizada logo após a realização da entrevista.

O quarto dia de observação, também, foi usado para registrar imagens por meio de uma câmara digital onde procurei, com o consentimento de todas as explicadoras, captar: a especificidade do ambiente e do espaço físico onde eram realizadas as aulas; detalhes que caracterizavam cada ambiente; a disposição dos alunos, das cadeiras e das mesas no interior do ambiente de aula; o tipo de material pedagógico usado nas aulas, enfim, procurei, através do recurso da fotografia, eternizar aqueles ambientes e aqueles momentos.

Portanto, a utilização das entrevistas abertas e da observação participante, como estratégias metodológica na pesquisa de campo, gerou resultados significativos para o momento seguinte do presente estudo, qual seja, o levantamento de dados para a realização das análises.

Como nos lembra Dauster (1994):

“(...) o trabalho de campo, a observação participante e o uso da entrevista em profundidade são os instrumentos de elaboração de um conhecimento relativizador, em busca dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado” (Dauster, 1994, p.84).

Pois bem, penso ser necessário, nesse momento, voltarmos um pouco no tempo para que possamos esclarecer sobre a escolha das informantes, ou melhor, como chegamos às nove explicadoras.

A definição dos critérios para a escolha dos informantes

A heterogeneidade: uma importante marca na pesquisa

A opção de ter a heterogeneidade como um dos critérios balizadores para a composição do grupo de informantes foi determinante para que o estudo tivesse fôlego para lidar com a pluralidade existente naquele coletivo. Pluralidade expressa na formação escolar e profissional, na origem familiar, no tempo de exercício no magistério em escola ou como explicadora, no capital cultural e intelectual, na idade e no pertencimento geracional, ou seja, dados objetivos, possíveis de serem selecionados e classificados por intermédio das entrevistas exploratórias e capazes de confirmarem a diversidade dos sujeitos pretendida na pesquisa.

Entretanto, insuficientes para dar conta da subjetividade presente na história daquelas mulheres quando fossem provocadas a falarem sobre temas como: suas visões

acerca da função da escola, seus julgamentos a respeito dos métodos adotados nas escolas frequentadas por seus respectivos alunos, suas opiniões sobre o ensino particular e público, isto é, elementos reforçadores da heterogeneidade definida como um dos critérios fundantes do estudo, contudo, difíceis de serem constatados antes do aprofundamento da pesquisa de campo.

Portanto, o critério da heterogeneidade ao ser adotado trazia consigo riscos que dimensionados não chegariam a comprometer a sua importância para o estudo.

O local onde realizar a pesquisa: uma opção para lá de importante

A definição do bairro de Vila Valqueire, na zona oeste do Rio de Janeiro configurou-se como um outro critério.

Apesar de podermos encontrar esse tipo de atendimento extra-escolar em bairros de outras regiões da capital e, inclusive, em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, as características que o marcavam eram recorrentes nesses outros locais – atendimento nas próprias casas das explicadoras, turmas multisseriadas etc. - e, por conseguinte, não trariam fatos novos para a pesquisa.

Outro dado importante refere-se ao fato de que ao serem do mesmo bairro, ou locais próximos, as explicadoras acabavam atendendo a alunos das mesmas escolas e, muitas vezes, das mesmas turmas o que poderia gerar situações importantes para serem cruzadas na análise dos relatos dos informantes e dos dados extraídos do campo.

Não pode ser desconsiderado o fato de que a pesquisa, ao estar situada em uma mesma região (bairro), facilitava o deslocamento do pesquisador criando maior agilidade para a realização das entrevistas e das observações.

Cabe antecipar a informação de que durante algumas semanas do ano de 2005 passei a morar no bairro de Vila Valqueire, mais especificamente, na casa de minha mãe.

Tal procedimento gerou facilidades na medida em que algumas explicadoras começavam seus trabalhos muito cedo – por volta das sete horas da manhã – e se despediam do último aluno já adentrando a noite – em alguns casos em torno de dez horas da noite.

Como Vila Valqueire localiza-se, aproximadamente, a vinte quilômetros de minha residência era prudente que eu recorresse a algum tipo de expediente que me possibilitasse não correr riscos de atrasos na chegada às casas das professoras.

Levando-se em consideração que o tráfego de veículos nas ruas que ligam as áreas mais centrais do Rio de Janeiro (onde resido) às periferias é muito intenso e confuso na maior parte do dia, era sempre possível a existência de engarrafamentos de veículos.

Nesse sentido, voltar a morar naquele bairro, também, foi um fator constituinte desse estudo e, por conseguinte, deve se tornar público.

Terei a oportunidade de, no capítulo destinado a esse assunto, trazer maiores detalhes sobre sua relevância para a presente pesquisa.

O campo de atuação das explicadoras: um limite necessário

Um terceiro critério com o qual o estudo contou estava relacionado ao campo de atuação da explicadora, ou melhor, foram investigadas professoras que trabalhavam, preferencialmente com o primeiro segmento do ensino fundamental e, no máximo, com alunos cursando até a oitava série.

Essa definição respaldou-se em dados impressionistas, os quais revelavam que ao se aproximarem do ensino médio os alunos, por meio de suas famílias, buscavam um atendimento individualizado, semelhante ao trabalho desenvolvido pelos professores particulares.

Outro fator que implicou nessa escolha relacionava-se à tradição desse tipo de atendimento. Como os estudos de Lelis (1996) podem nos mostrar, o início da carreira de magistério de algumas das suas “narradoras” foi marcado por aulas de reforço dadas em suas próprias casas.

Seja por motivos de ordem financeira, ou por ser uma maneira de se apropriar de competências necessárias para o exercício da futura profissão, o certo é que a literatura específica tem nos revelado que essa forma de exercer o magistério tem estado presente na entrada da profissão de várias professoras.

Nesse sentido, até como medida de segurança, essas futuras professoras procuravam atuar com alunos de séries iniciais, que pressupunham demandas escolares possíveis de serem atendidas por elas, em função de suas tenras formações.

Portanto, ao eleger esse critério, o estudo procurou lidar com um universo, como já dito, composto por uma tradição.

O número de informantes: uma definição sempre difícil

O quarto e último critério estava relacionado à quantidade de explicadoras com as quais a pesquisa iria trabalhar.

Inicialmente, foi definido o número de seis explicadoras, entretanto, sabia-se, desde o início da pesquisa da possibilidade de alteração desse número em virtude das surpresas do campo.

Tanto os elementos novos que poderiam estar por vir, como a recorrência de dados nas entrevistas e nas observações seriam determinantes para o redimensionamento da quantidade de informantes.

Chegamos ao número de nove explicadoras, depois de já estarmos em pleno trabalho de campo, exatamente pela potência de elementos exóticos que surgiram e por entendermos que seria um número suficiente para que a originalidade dos dados não fosse comprometida.

Vale a pena registrar que no desenvolvimento da pesquisa de campo, mais especificamente nos contatos iniciais com vistas à construção do grupo de informantes, chegamos a contar com a possibilidade de trabalharmos com o número de dez professores.

Tratava-se de um homem, além das nove mulheres, exercendo o ofício de explicador e que pela singularidade da situação faria parte do conjunto de informantes da presente pesquisa.

Em virtude de um mal súbito, o professor precisou internar-se para realizar uma cirurgia e por complicações de saúde permaneceu internado durante todo o período de realização do trabalho de campo.

Enfim, roteiros elaborados, critérios definidos, faltava a escolha das informantes.

As explicadoras: uma surpresa a cada “placa”

Seria falso afirmar que foi fácil definir os sujeitos que passariam, a partir de meados de 2004, a fazer parte do cotidiano desse estudo. Todavia, não posso dizer que foi difícil encontrar diversas explicadoras em Vila Valqueire.

Naquele bairro, as primeiras aproximações com as explicadoras, minhas potenciais informantes, se deram a partir de uma tradição muito comum nas periferias do município do Rio de Janeiro: as placas nas frentes das casas anunciando o serviço prestado por elas – as explicadoras.

Era bastante comum placas nas fachadas das residências com anúncios como:

Explicadora de CA¹ à 4 série

Telefone: 2222-2222

Explicadora de 1 grau

Telefone: 2222-2222

Dá se aula de português e matemática até a 5 série

Telefone: 2222-2222

O primeiro contato se deu no segundo semestre do ano de 2003 por ocasião da apresentação de um pôster¹⁸ sobre a minha pesquisa na XXV Reunião da ANPED, realizada em Poços de Caldas, situação que me levou às ruas do bairro de Vila Valqueire para tocar a campainha das diversas casas que possuíam placas anunciando os serviços de explicadora e, então, solicitar a permissão dos moradores para que eu as pudesse fotografar [as fachadas das casas].

¹⁸ Pôster aprovado com o título provisório: “Professores(as) particulares, explicadoras e famílias: tecendo redes paralelas e desmistificando situações de sucessos e insucessos escolares

A justificativa utilizada por mim para aquele tipo inusitado de visita era a de que eu iria apresentar um trabalho em um congresso acadêmico da área de Educação e, portanto, precisaria de algumas imagens que tornassem mais atraente a exposição do meu objeto de estudo durante o encontro.

Nesse primeiro contato pude me apresentar e, de certa forma, comprometer-me em voltar para uma conversa mais prolongada na qual poderíamos iniciar uma possível relação pesquisador/informante.

Certamente que pude estabelecer preferências a partir desse episódio na medida em que, durante a conversa, colhi informações a respeito do tempo de trabalho delas como explicadoras, com quais séries elas trabalhavam¹⁹ etc.

As escolhas foram difíceis de serem realizadas porque quase todas as explicadoras tinham bastante tempo de experiência, todas revelaram gostar muito do que faziam, todas se dispuseram a contribuir com a pesquisa enfim, todas tinham muito o que contar sobre suas trajetórias.

Algumas fizeram desse primeiro encontro um momento singular para me revelarem (um desconhecido que acabara de bater em suas portas), entre tantas coisas, o orgulho de estarem ajudando aos alunos que *“não estão aprendendo nada na escola”*.

Entretanto, as nove explicadoras que compuseram o grupo pesquisado não são oriundas desses primeiros contatos.

Na verdade esse coletivo foi recomposto no decorrer dos anos de 2004 e 2005.

¹⁹ Como, também, já mencionado procurei trabalhar com explicadoras que atendessem crianças, preferencialmente, do primeiro segmento e do segundo segmento do ensino fundamental.

E foi recomposto de uma maneira muito particular, a qual me esmero na tarefa de revelar nesse momento, por acreditar ser importante num trabalho de pesquisa se deixar claro os caminhos e trilhas percorridos na construção da pretendida investigação.

Penso que a legitimidade de um trabalho acadêmico de viés qualitativo, também, passa por aí.

Pois bem, o fato de eu não ser mais um morador de Vila Valqueire me furtava da possibilidade de estar diariamente em contato com aquela realidade. Essa ausência não me permitia saber da existência de novas residências, ou mesmo antigas, nas quais eram ministradas aulas por explicadoras.

O fato é que elas existiam e, em número cada vez maior no bairro. O recurso que utilizei para me aproximar delas, mesmo não sendo mais um natural de Vila Valqueire, foram as caminhadas diárias de minha mãe, dona Ivette.

Isso mesmo; em virtude das orientações médicas e dos conselhos do filho – professor de Educação Física – dona Ivette caminhava (e continua caminhando) pelas ruas do bairro com uma tarefa que ia além do exercício físico: descobrir novas placas de explicadoras e repassar os respectivos telefones endereços e telefones para mim.

Pode parecer bizarro, ou pouco comum no universo acadêmico, mas foi uma tática certa.

Digo isso porque, na maioria das vezes, dona Ivette batia na porta dessas casas e se apresentava como a mãe de um pesquisador da USP, que tinha pretensões de pesquisar sobre as explicadoras de Vila Valqueire e que precisava da autorização delas para proceder a um primeiro contato.

Certamente que houve intencionalidade nessas ações. O fato de minha mãe ser uma moradora conhecida no bairro e, até mesmo pelo seu aspecto físico (uma senhora de 70

anos) contribui para quebrar qualquer desconfiança que poderia ser gerada pela minha presença num primeiro momento.

Não podemos deixar de registrar que a pesquisa realizou-se em um bairro do Rio de Janeiro, município, esse, no qual a população tem convivido, cotidianamente, com o medo, com a insegurança e, conseqüentemente, com a desconfiança.

Em Vila Valqueire não era diferente.

Não tenho dúvidas de que o contato inicial, ao ser realizado, na maioria dos casos, pela dona Ivette ajudou a superar possíveis resistências das explicadoras e, principalmente, de seus maridos e familiares.

Portanto, passei a tratar D. Ivette como uma colaboradora de minha pesquisa.

A partir daí o contato entre mim e esse grupo de explicadoras se deu e, aí sim: uma surpreendente e efetiva relação de confiança passou a se constituir.

Já relatei anteriormente a minha surpresa e contemplação pela disponibilidade que houve da parte de todas elas, sem exceção, para com o meu trabalho.

Tratarei de explorar melhor esse tema logo à frente mas adianto que me chamou a atenção a vontade e a disposição delas de quererem contar sobre suas histórias e seus ofícios.

Foi, portanto, a partir desse momento que as ferramentas metodológicas precisaram ser acionadas.

Entretanto, ainda, existe um tema que merece ser esclarecido...

III. Vila Valqueire: *onde tudo começou*

Vila Valqueire, bairro residencial, situado na Região Administrativa de Jacarepaguá, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.

Possui em torno de 31.717 moradores²⁰ e conta, dentro de seus limites territoriais, com seis escolas municipais e dezenove escolas particulares²¹.

Para quem não conhece, a Zona Oeste do Rio de Janeiro se configura como uma região predominantemente residencial, em plena expansão habitacional, formada por muitos bairros que, ainda, mantém características marcantes de suas origens e que contam com uma peculiaridade: sua elevada temperatura nos meses quentes do ano.

Não raro, o bairro de Bangu (bem próximo a Vila Valqueire) registrava diariamente a temperatura máxima do município.

Entre alguns traços do bairro destacaria, também, a origem de seu nome.

Como em todo lugar, Vila Valqueire tem suas histórias, algumas das quais, inclusive, difíceis de serem comprovadas.

Interessante lembrar que, mesmo tendo vivido grande parte de minha vida no bairro, somente em uma das entrevistas realizada em 2005 tive acesso ao que poderia ser chamado da versão mais provável para a origem do nome Vila Valqueire.

Segundo a fonte (que será apresentada no decorrer dessa tese), os documentos que se referiam àquela região – uma fazenda - antes de seu registro como bairro faziam menção à sua área territorial.

²⁰ Fonte: site da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro – Secretaria Municipal de Urbanismo – Instituto Pereira Passos – Armazém de Dados: www.armazemdedados.rio.rj.gov.br.

²¹ Idem.

Sua extensão era de cinco alqueires que descrita em algarismo romano aparecia nos documentos da seguinte forma: *V Alqueires* .

É possível imaginar que para esse formato inicial se transformar em seu nome definitivo - *Vila Valqueire* - não houve muita dificuldade.

Entretanto, não só de histórias, sem possibilidades de comprovação, vivia aquele bairro.

Suas ruas, não muito extensas, com nomes de flores (quase 50% das ruas do bairro têm nome de flor) são ladeadas por calçadas largas que, ainda, abrigam oitis, amendoeiras, patas de vaca e flamboyants.

Digo *ainda* pois a queda de algumas daquelas árvores, muitas vezes, não vinha seguida de replantio, conseqüência, provável, da falta de consciência dos moradores que pareciam achar mais incômodo o tempo que passavam varrendo as folhas secas no chão do que a alta temperatura que o bairro vinha registrando já há alguns anos.

Suas casas (sim, elas são maioria no bairro) insistiam em ter quintais. Não havia simetria na divisão dos terrenos nem um padrão definido para a construção das residências. Tais fatores contribuíram, portanto, para uma completa ausência de estilo arquitetônico.

Com certa dose de esforço conseguíamos identificar alguma predominância de tipos de materiais usados no acabamento das fachadas, deixando escapar um modismo temporal.

O perfil de seus habitantes expunha uma provável permanência de gerações antigas no mesmo bairro, juntamente com a chegada de novos moradores que passaram a ocupar regiões que, a partir da década de 80, receberam novos empreendimentos imobiliários.

Na verdade Vila Valqueire é considerado, pelos cariocas que o conhecem, como um bairro nobre da periferia do Rio de Janeiro. Talvez, pelo feitio de sua região central com belas casas e pelos novos condomínios que surgiram nas duas últimas décadas.

Entretanto, seria mais adequado compreendê-lo como um bairro que congrega regiões habitadas por segmentos de classe média e, também, por regiões nas quais reside um número expressivo de famílias de classe popular, em alguns lugares, inclusive, com pessoas muito pobres.

Vila Valqueire, também, fazia fronteira com o bairro de Campo dos Afonsos, onde fica situada a base aérea da Aeronáutica. Esse fator explica a presença de muitas famílias de militares residentes no bairro.

Um dado, talvez, relevante se relaciona ao crescimento do número de escolas particulares na última década do século passado.

É possível que o número de escolas particulares apresentado pela Secretaria Municipal de Educação baseado no censo de 2000 – 19 escolas particulares – não representasse a realidade da época da pesquisa. Isso porque o período de cinco anos era suficientemente grande para que outras escolas tivessem sido abertas em Vila Valqueire e, também, pelo fato de que no Rio de Janeiro ainda era muito comum surgirem escolas de “*fundo de quintal*”, que funcionavam como escolas regularizadas, entretanto sem contar com o registro definitivo junto aos órgãos governamentais.

Essa discrepância evidenciada pela diferença entre o número de escolas públicas e particulares no bairro podia estar concorrendo para esclarecer a diferença entre o número de alunos matriculados nas seis escolas municipais de Vila Valqueire – 2553²² no ano de 2000 – e o número total de moradores no bairro que tinham entre cinco e quatorze anos²³ –

²² Fonte: *Site* da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Urbanismo – Instituto Pereira Passos – Armazém de Dados: www.armazemdedados.rio.rj.gov.br.

²³ Faixa etária na qual o ensino é de responsabilidade do município.

6199²⁴ no ano de 2000 - explicando melhor: havia um número expressivo de alunos na faixa etária em que o poder público municipal tem por obrigação legal oferecer o ensino fundamental e, em contrapartida, pouca escola pública para atendê-los.

Era possível percebermos, de certa forma, essa conjuntura, em função do elevado número de alunos matriculados em escolas particulares freqüentando as “salas e varandas” de aulas das explicadoras.

Pois bem, foram expostos vários elementos que compuseram o cenário escolhido para a realização do presente estudo.

Entretanto, um deles não pode deixar de ser destacado...

Casas, fachadas e... “plaquinhas”

Michel de Certeau (1996) já nos disse que é possível um pesquisador subir ao topo do mais alto edifício de Nova Iorque e, ao observar, atentamente, a cidade dizer que a conhece. Entretanto, é possível um outro pesquisador, depois de permanecer e vagar durante muito tempo pelas ruas da mesma cidade, também, dizer que a conhece.

O autor francês nos alertava para o fato de que precisamos dessas duas dimensões para que possamos falar com certa propriedade sobre Nova Iorque: o distanciamento e o mergulho.

Pois bem, eu diria que foi brincando, andando, pedalando, ou mesmo correndo para me exercitar pelas ruas de Vila Valqueire que me familiarizei com a existência de um número expressivo de explicadoras no bairro.

²⁴ Nesse número não está computada a população de 0 a 4 anos que totalizava no ano de 2000 um número de 1903 alunos.

As plaquinhas fixadas nas fachadas das casas denunciavam a presença daquelas mulheres.

Esse cenário sempre esteve presente em minha vida e, com o passar do tempo, em minha memória, mesmo afastado há alguns anos do cotidiano do bairro.

Na verdade, aquele cenário não representava nada de exótico para mim, nem para minha família; isso porque eu e meus dois irmãos estudamos em uma explicadora quando éramos bem novos.

Se para Certeau era necessário a altura avantajada de um prédio em Nova Iorque para complementar o olhar do pesquisador, para o presente estudo foram necessários alguns pequenos ajustes.

Um (re)encontro marcado

Sim, estranhei um pouco as manhãs, as tardes e o anoitecer nos dias de semana nos quais virei, novamente, figurinha fácil no cotidiano do bairro.

Algo de novo havia em Vila Valqueire.

Algumas pequenas mudanças. As mais evidentes, talvez, estampadas na cor branca dos cabelos e nos rostos mais enrugados dos vizinhos e dos amigos de rua.

Se não eram exatamente os sintomas do “progresso” pelo menos eram traços do passar dos anos.

É verdade; desde 1991, já não era mais morador de Vila Valqueire.

Retornar, ao dia-a-dia daquele bairro, não mais como um morador, mas como um pesquisador, gerava em mim um misto de orgulho e responsabilidade.

Orgulho porque foi naquelas ruas, naquelas escolas²⁵ e naquele ambiente em que me formei.

Foram 28 anos de Vila Valqueire.

Responsabilidade porque voltava para visitar aquele lugar e, ao mesmo tempo, me apropriar do direito de interpretá-lo e de falar sobre ele.

Falar sobre ele para outros.

Essa confluência de sentimentos foi geradora de uma química no meu olhar, pois ao mesmo tempo em que procurava observar os detalhes e características que compunham o cenário e o cotidiano do “Valqueire”, vestindo meus olhos com uma lente de pesquisador, era impossível não acionar minhas lembranças. Lembranças essas que, ao mesmo tempo, foram provocadoras de emoções, mas que, também, alimentaram e aprimoraram o rigor do olhar investigativo.

E foi assim que fui reconstruindo uma rotina naquele bairro.

Passei a morar na casa de dona Ivette e, de manhã cedo, procurava ir andando pelo bairro até a casa das explicadoras.

Tomei essa iniciativa de andar pelas ruas do bairro por entender que, em virtude de não ser mais um “valqueirense”, precisava me (re)ambientar com aquele local e forjar uma atmosfera mais propícia para eu o reencontrar.

Penso que foi acertada a decisão, pois andar e contemplar aquele lugar, suas casas, seus moradores, sua temperatura e seu ritmo me sensibilizava para um melhor diálogo com as explicadoras.

²⁵ Cursei meu “primário” na Escola Municipal Debret e o meu ginásio na Escola Municipal Cândido Campos ambas situadas em Vila Valqueire.

Cada visita era rodeada de uma rotina necessária para que as coisas caminhassem como o planejado.

Em primeiro lugar, um telefonema com alguns dias de antecedência, para confirmar a agenda de observações.

Confirmada a visita com a explicadora, o roteiro era organizado para aquele respectivo dia.

Em segundo lugar, no dia da observação, para que eu pudesse chegar no horário combinado com as professoras e fazer o percurso caminhando, era imprescindível o ajuste do despertador de maneira que a distância – entre a casa de minha mãe e a casa da respectiva professora – fosse percorrida com tranquilidade. Essa distância variava de professora para professora, pois assim como havia explicadoras residentes próximo à casa de D. Ivette, existiam algumas que moravam, razoavelmente, distantes.

Uma parada para o almoço ao final da manhã e lá estava eu de volta no início da tarde para acompanhar os grupos de alunos que eram atendidos a partir das quatorze horas até, em alguns casos²⁶, as vinte e duas horas.

Talvez, Vila Valqueire ainda não soubesse que entre 2003 e 2005 parte de sua intimidade fora invadida por um pesquisador silencioso.

É possível que Vila Valqueire nunca saiba que as Conceições, Marys, Clarisses, Marcilenes, Rosanas, Silvanas, Valérias & Karinas, Mônicas, Martas e Rosanas, que o escolheram para morar, foram sujeitos de uma pesquisa e que, em última instância, contribuíram para revelar uma característica marcante, discretamente presente, em suas ruas com nomes de flores.

²⁶Algumas explicadoras atendiam durante a noite alunos (na maioria das vezes senhoras com idades mais avançadas) que estudavam no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Pois bem; Vila Valqueire contribuiu para trazer ao palco nove histórias que se cruzaram em diversos momentos de suas narrativas, mas que, também, se distanciaram em suas singularidades.

Nove histórias que ajudaram a esculpir traços particulares de um bairro periférico do município do Rio de Janeiro e que se assemelha a várias outras localidades de mesmo perfil físico e geográfico.

As explicadoras não são exclusivas de Vila Valqueire, entretanto, é sobre e a partir desse lugar que esse estudo teve pretensões de falar.

Portanto, vamos às protagonistas da pesquisa...

IV. As explicadoras ou as *donas do show*

Conceição: uma baiana “retada” – um caso a parte

Conceição, baiana, nascida em quatorze de agosto de 1932, viúva, mãe de três filhos, moradora do bairro de Vila Valqueire desde 1968 (quando chegou ao Rio de Janeiro), formada pelo Curso Normal do Colégio São Salvador, em Salvador, no ano de 1950.

A única filha de seu José e dona Albertina veio para o Rio de Janeiro acompanhando o marido, oficial da Aeronáutica, e começou a trabalhar em uma escola particular, no bairro do Méier (zona norte do Rio de Janeiro), com uma turma de Jardim de Infância.

A professora lembrou:

“Tinha mais de cem [inscritos], aí eu me inscrevi e comecei a trabalhar lá no Méier. Dando aula pra criança do Jardim da Infância. Como eu tinha a OMEP, porque na Bahia eu fiz todos os cursos da OMEP²⁷ - Organização Mundial do Pré-Primário – eu tinha feito todos. Por isso que aqui eu era a banbanban”.

O início de seu ofício como explicadora carrega singularidades que ela fez questão de dividir com as mães de seus primeiros alunos. Segundo Conceição, ela dava aula à tarde para seus filhos e as vizinhas começaram a solicitá-la para que fizesse o mesmo com seus filhos:

“Mas por eu dar aula a meus filhos de tarde, as mães, minhas vizinhas, inclusive sua mãe, ali na Intendente

²⁷ OMEP: Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

Magalhães (avenida principal de Vila Valqueire): ‘Ah, fica com meu filho também junto, não sei o quê. Bota ele junto dos seus’. Aí eu fui botando, botando, botando... Eu me lembro que o dia que o Homem foi à Lua, minha televisão pifou e eu queria mostrar para vocês e eu tive que ir para a casa de sua mãe com meus alunos pra ver o Homem chegar à Lua. (...) Daí eu passei para aqui, eu comecei dando aula aqui [apartamento onde a professora mora até os dias de hoje] e aí meu vizinho não gostou porque eu dava aula, né? E eu dei aula pros filhos todos dele aqui e de graça. Aí eu comecei a dar aulas para os filhos dos meus vizinhos, começou a minha sobrevivência e eu fui precisando de dinheiro porque a escola particular era cara, a minha filha estudava em escola de freira, o Zé Virgínio [um dos dois filhos homens da professora] na Gama Filho²⁸”.

Existe uma particularidade na história da professora Conceição que se refere ao fato de que ela foi explicadora de todos os três filhos de minha mãe: minha irmã mais velha, eu e meu irmão caçula. Esse último, inclusive, iniciou seu processo de alfabetização formal com ela, antes de entrar em uma escola.

Agora, aproximadamente trinta anos depois, retorno à mesma sala onde a “tia Conceição” reunia sua gleba para tirar dúvidas da escola, orientar a fazer os deveres de casa, ensinar boas maneiras, tirar dentes moles, contar histórias todos os dias, cortar unhas, enfim, essas e tantas outras ações que figuravam no universo de tarefas *daquela* explicadora.

²⁸ Colégio de aplicação (privado) da Universidade Gama Filho, localizado no subúrbio do Rio de Janeiro, no bairro da Piedade

Hoje, quase nada havia mudado, somente o tamanho da sala, da varanda, onde ocorria o recreio, e o tamanho dos objetos da casa tornaram-se ligeiramente menores ao meu olhar.

A professora Conceição, atualmente com 73 anos, revelou-se com grande disposição para contar-me sobre sua trajetória.

Não foi difícil notar nela um certo orgulho tendo a sua frente, lhe entrevistando, um ex-aluno seu, doutorando nos dias de hoje.

Aliás, sobre ex-alunos muito ela tinha para contar.

“Ficavam. Ficavam e almoçavam comigo! Quantos não almoçavam comigo? Quantos? Quantos que eu dei aula? Gustavo que casou há pouco tempo atrás ... ele casou em maio. Ele só queria colo. A Débora que tá grávida agora que a mãe era professora. A turma ia deixando”

No universo das nove explicadoras com as quais realizei a pesquisa, a professora Conceição era a única que não exercia mais a função e, portanto, dialogou com o passado através de suas memórias; muito lúcidas diga-se de passagem.

Catani (2003) nos chama a atenção quando dos seus estudos sobre autobiografias de professores já aposentados em suas carreiras:

“Trata-se, portanto, de examinar como, ao reconstituir sua trajetória profissional após o término de sua carreira, alguns professores relatam as atividades realizadas durante as aulas, a natureza da relação estabelecida com os alunos, as escolhas relativas ao programa e à metodologia utilizada, as dúvidas e as angústias que envolvem tais escolhas, as dificuldades encontradas, as tentativas de superá-las, os fracassos, as frustrações, os avanços, as conquistas, as alegrias, como eles as vêem muito tempo depois” (Catani 2003, p.149-150)

Segundo Bastos (2003) “(...) lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e idéias de hoje as experiências do passado” (Bastos 2003, p.169) e

nesse sentido a professora Conceição nos presenteou com uma bela visita à sua história de professora e, em especial de explicadora.

A professora começou a dar aula com quatorze anos de idade no estado da Bahia sem nenhum tipo de remuneração.

“Eu me lembro que naquela época eu dei aula para dois rapazes que um foi para o Exército, outro foi para a Aeronáutica, que o pai era dono de oficina de carros e ele não queria que os filhos estudassem. Não queria. Ele queria que os filhos fossem todos para a oficina, seguir ele né? Tomar conta e tudo. Eu dava aula para esses rapazes escondido. De graça! Foi muito bom porque ali eu tava treinando, eu tava aprendendo. No que você pensa que está dando você está é recebendo e foi aí que eu comecei(…)”

Na cidade de Salvador, após a formatura no curso Normal do Colégio São Salvador, quando completara dezoito anos de idade, fez diversos cursos de alfabetização, o que, segundo ela, a preparou para os trabalhos que viriam pela frente com turmas de alfabetização.

Ainda em Salvador Conceição trabalhou na rede estadual durante quatorze anos e meio em duas escolas públicas.

Na sua chegada ao Rio de Janeiro, no ano de 1968, a professora foi morar no bairro de Vila Valqueire (onde reside até hoje).

Conceição relaciona o seu interesse em trabalhar logo no Rio de Janeiro ao fato de ter que ajudar o marido nas despesas em casa, em especial, com a educação dos filhos, entretanto, ela já se envolvia com trabalhos voluntários, como no caso de sua atuação como catequista:

“Lá eu trabalhei na igreja. Dei aula ... fui catequista mais de dez anos né? Teve uma época que o padre me deu 100 crianças depois é que ele dividiu. Dividiu em três salas. (...) Eu trabalhei no Viariado Suburbano tomei conta de 10 paróquias. Fazia movimento com criança. Eu era de lá, era catequista de lá [Igreja Nossa Senhora das Graças em Marechal Hermes – subúrbio do Rio de Janeiro] mas depois trabalhei no Vicariato. O Vicariato é um monte: Vicariato do Nordeste (...) eu trabalhei no Vicariato e tomei conta de dez paróquias, fazia movimento com crianças em dia de domingo, encontro ...”

Exercendo o ofício de explicadora no Rio de Janeiro Conceição contabilizou um total de dezessete anos.

Segundo a professora, o início se deu no ano de 1968 e a aposentadoria foi em 1985, um ano antes da morte de seu marido (1986).

Durante esse período ela utilizou três espaços para exercer seu ofício: inicialmente a sala da primeira casa em que morou, em seguida a sala da casa para qual se mudou em 1970 (na qual mora até hoje) e por último, uma sala feita especialmente para ela trabalhar, no terreno da casa de sua sogra, em Vila Valqueire, também.

Importante relatar que esse último espaço foi concebido num formato de sala de aula, ou seja, era um pequeno salão com carteiras e cadeiras agrupadas e com quadro negro (o que não ocorria nos espaços anteriores).

Conceição conta que existia diariamente um ritual de deslocamento para a “*escolinha*” (como ela chamava o último local onde trabalhou como explicadora):

“Tanto é que eu ia, todo mundo me conhece aqui no Valqueire porque eu ia com 10, 12 crianças, atravessava a Intendente [principal avenida de Vila Valqueire] que as mães não iam levar lá (...) então os meninos também não

queriam ir com a mãe, só queriam ir comigo. Eles vinham pra cá [residência da professora até os dias de hoje] eu levava e trazia eles. Eles não queriam ir com a mãe. Mas a questão é que todo mundo me conhece porque parecia uma galinha cheia de pintinho andando pela rua pra lá e pra cá. E isso eu criei um bocado no colo né?”

Outro importante fator que particulariza a situação de Conceição relaciona-se à realização de seu curso superior.

Segundo a professora, logo após a morte de seu marido ela entrou para a faculdade. Iniciou seu curso superior em Direito na Universidade Gama Filho²⁹ no Rio de Janeiro mas depois optou em fazer Pedagogia nas Faculdades Integradas Simonsen³⁰ localizada no mesmo município.

Comecei com Direito lá [Gama Filho] depois passei pra aqui [Simonsen] com Pedagogia porque era à noite e eu tomava conta do sítio (...) Formei. Eu fiquei viúva em ... 86? Eu fui logo lá. Foi três anos, ou quatro depois eu me formei em Pedagogia. Aí o professor até me chamou para trabalhar. Mas nessa época aí já foi chegando [netos] (...) Eu fui fazer faculdade junto com os meus ex alunos: ia eu, ia Rita de Dona Carmen, sua irmã. Foi bom demais”.

No relato de Conceição pude identificar um entusiasmo pela possibilidade de voltar a estudar. Talvez uma dívida com o passado:

“(...) Entendeu? É muito bom a gente estudar, é muito bom. Pra mim ... Tanto que quando eu fiz faculdade..., meu Deus do céu, eu fiz no Gama Filho e fiz aqui na Simonsen. Por que passei direto? Na de Inglês, dez perguntas de Inglês eu acertei sete e errei três. Já o quê,

²⁹ A universidade Gama Filho tem seu campus principal localizado no bairro de Piedade no subúrbio do Rio de Janeiro.

³⁰ As Faculdades Integradas Simonsen localiza-se no bairro de Padre Miguel, zona oeste do Rio de Janeiro.

com 52 anos eu fui fazer faculdade né? (...) É como eu dizia para as minhas colegas: eu não tô aqui pra trabalhar, pra melhorar não, eu tô aqui pra auto-conhecimento. Quê que eu fazia com elas? Elas, coitadinhas, elas trabalhavam e faziam faculdade. Aí que eu fui ajudar. Tinha que fazer monografia. Nós pegamos uma vez um trabalho sobre a França. Quê que eu fiz? Eu fui lá na embaixada ... trabalho era de dez pessoas, eu só vivia na embaixada. Peguei todos os dados. Porque eu sabia a luta delas”.

Indagada sobre as razões que a levaram fazer o curso de Pedagogia, já que havia se aposentado e não nutria intenções de voltar a lecionar, a professora era enfática em dizer que investia em seu autoconhecimento.

Nesse sentido, foi possível nos dois primeiros (re)encontros realizados com Conceição avançarmos no registro de dados pessoais da professora.

Marcamos, então, mais um re(encontro) para que pudéssemos realizar a entrevista semi-aberta, oportunidade na qual Conceição ficara de me apresentar uma série de registros dos seus quatorze anos de professora da rede pública na Bahia e dos dezessete anos de explicadora, em Vila Valqueire.

Uma casa, uma sala de jantar e de aula e muitas histórias

Eram exatamente assim os primeiros lugares onde Conceição trabalhava como explicadora. Inicialmente na sua primeira residência no Rio, durante dois anos (de 1968 a 1970) e logo depois no apartamento em que mora atualmente (de 1970 a 1974).

Em dois turnos de trabalho (manhã, tarde e, durante um período, até a noite) a professora reunia, na sala, ao redor da sua mesa de jantar, alunos de diversas faixas etárias e estudando em variadas séries.

Sentada em uma das cabeceiras da mesa, a professora comandava aquela “*Torre de Babel estudantil*”. Próximo a ela e, muitas vezes em seu colo, ficavam os menores, aqueles que estavam lá para se alfabetizar.

Conceição trabalhava todos os dias da semana, com exceção de sábado e domingo e durante as férias escolares atendia em dias alternados.

“Hoje eu fico pensando como é que eu fiz isso, se eu era mágica, ou o quê que eu era? Porque eu dava aula até a quinta série e eu ia até 10 horas da noite. Que teve uma época que eu alfabetizei as mães à noite: a dona Francisca e todo mundo que queria estudar eu dobrava. Eu ia e parava às 5 horas pegava as mães e dobrava. (...) Antigamente tinha aquele horário intermediário. Tinha três turnos [No Rio de Janeiro havia três turnos nas escolas públicas: de 7 às 11; de 11 às 15 e de 15 às 19h] no público né? Então tinha criança cedinho que sete horas tava lá já (...?) pra estudar. (...) Ah cada criança? Tinha uns que ficavam de 7 até meio-dia, outros a tarde inteira. Tinha criança que só vinha de manhã e à tarde porque o pai trabalhava. Tinha um que eu trocava a roupa aqui pra mandar para a escola pública. (...) Então ficavam quase um turno inteiro pra depois comer e ir embora pra escola. (...) Ficavam. Ficavam e almoçavam comigo! Quantos não almoçavam comigo?”

A partir de 1974 um novo local foi literalmente arrumado para que ela lecionasse.

No mesmo terreno da casa de sua sogra, do outro lado da Estrada Intendente Magalhães, em Vila Valqueire, uma parede que dividia uma sala e um quarto pequenos foi derrubada para dar lugar à nova sala de aula da *escolinha* da tia Conceição.

“Na escolinha eram duas salas [o antigo quarto e a antiga sala] que viravam uma sala só. Tinha umas vinte carteiras duplas que eu mesmo comprei naquela loja de móveis que tem até hoje aqui no Valqueire. (...) Os pequeninhos ficavam sentados ao redor da minha mesa, na frente, e os outros sentavam, por série, nas carteiras duplas”.

Nessa *escolinha* Conceição atuou até 1985. Várias crianças de Vila Valqueire e adjacências passaram por aquelas cadeiras.

Ela mesma dissera que era dura com os alunos mas que, mesmo assim, não deixara de criar vínculos afetivos que permaneciam até os dias de hoje:

“Eu era dura, dura mesmo. Os alunos achavam. Mas hoje em dia vários deles me procuram. Outro dia um deles veio falar comigo: ‘Ah tia Conceição eu estudei com a senhora há 20 anos atrás. Eu conheci a senhora eu tinha 2 anos’. Ora, como eu posso me lembrar? É muito tempo. Tinha a turma da igreja, da escolinha ... eu não consigo me lembrar de todo mundo” (risos).

Nas lembranças cristalinas a confirmação de seus métodos

Conceição era adepta do “**caderno da explicadora**”, ou seja, um dos recursos didáticos, além de livros, dicionários e tabuadas (entre outros) que tinha presença de peso em suas aulas era o caderno de exercícios que todos os alunos, segundo a professora, tinham obrigação de possuir.

No “**caderno de explicadora**” Conceição elaborava contas, problemas e expressões matemáticas; fazia ditados; passava questionários etc. para os alunos exercitarem os conteúdos das matérias em que, na maioria das vezes, estavam com dificuldades na escola.

Um outro recurso muito utilizado por Conceição e lembrado com orgulho pela professora eram os cadernos de caligrafia.

De acordo com a professora, ela pedia aos pais de quase todos os alunos para que comprassem o caderno de caligrafia pois “*uma letra bem feita era tudo*” para ela.

A professora, também, fez questão de enfatizar o seu trabalho de alfabetizadora no exercício de explicadora. Segundo seus cálculos, Conceição contabilizava mais de mil crianças alfabetizadas por ela (somando-se as turmas nas escolas em que trabalhou como professora).

Para justificar seu êxito na tarefa de alfabetizar a professora lembrou de outro recurso metodológico usado por ela: a cartilha *Casinha Feliz*.

“Fiz curso demais do estado [estado da Bahia]. Eu tive cursos de alfabetização, que é o que eu fiz. Fiz o curso da Casinha Feliz. Foi com ele que eu alfabetizai mil e tantas crianças, pelo método fonético. Com a Casinha Feliz vocês aprendiam muito rápido, ou você não lembra disso? Era o método fonético”.

Conceição revelou que fazia uso de muitos livros para diversificar os exercícios que passava como reforço no caderno da explicadora:

“Sempre usei muito livro. Por isso que andava atrás na Tijuca naquelas livrarias e editoras todas catando livro bom Que hoje eu procuro e não consigo”

Entretanto, foram os momentos destinados ao recreio e à contação de histórias que a professora fez questão de marcar como uma das características fortes de seu trabalho como explicadora.

Como de fato posso, de certa forma, atestar a alegria daqueles momentos.

A professora não abria mão de tê-los como formas de atenuar o peso de trabalho ao qual eram submetidos seus alunos. Isso porque boa parte deles tinha dupla jornada de estudo: escola e explicadora.

Nos seus relatos a professora deixou claro sua intencionalidade pedagógica na construção desses espaços como recursos didáticos acionados por ela para o êxito de seu trabalho.

Da mesma forma que nunca passavam sem serem lembradas as datas cívicas e comemorativas do calendário nacional. Conceição lembrou dos passeios, das visitas, dos sorteios de brindes nos Dias das Crianças, enfim, iniciativas resgatadas pelas memórias da professora quando tratamos dos recursos pedagógicos acionados em seu tempo de explicadora.

O que Conceição tinha a falar sobre alunos, famílias e escolas?

Pareciam infinitas as histórias sobre alunos e suas respectivas famílias que Conceição tinha para contar.

A cada instante da entrevista, qualquer *deixa* era suficiente para que a professora trouxesse algum episódio relacionado ao seu passado de explicadora.

Quando tratamos na entrevista sobre o tema *alunos e famílias* Conceição, que afirmara ter construído excelentes relações durante sua trajetória de explicadora, fez uso de

um certo saudosismo para expressar seu descontentamento com o comportamento inadequado dos alunos nos dias de hoje e, também, com a falta de parceria da família na educação escolar dos filhos.

A professora que, através de seus depoimentos, revelara grande investimento (boa parte de seus proventos como explicadora era destinada ao pagamento de boas escolas particulares para os filhos) e envolvimento de sua parte na educação dos três filhos dizia-se espantada com o comportamento dos alunos nos dias atuais e, principalmente, com a ausência da família no acompanhamento da escola:

“(...) Só que antigamente os pais ajudavam muito os professores, assim, assistência de comportamento. Atualmente os pais não tão nem aí. Onde lá se viu, uma criança como o meu neto, chega e faz queixa à minha nora, minha nora vai lá pra pegar a professora. O comportamento totalmente diferente. E antigamente não. Por exemplo, se o pai, era aquele homem ocupado mas se fizessem uma queixa de você, tomava uma providência. Hoje os pais não. A liberdade tá excessiva... pra criança. Então, o comportamento hoje é outro. (...) A família era parceira com o professor. Hoje não é, Luiz Otavio. Acabei de te dar um exemplo da minha nora. Da minha nora”.

Segundo Conceição, era possível constatar facilmente no bairro os resultados do bom relacionamento travado entre ela e os alunos e entre ela e as famílias deles quando explicadora:

“Eu sou aquela tia velha, as famílias do Valqueire é que me procuarm. Eu acho muita graça, é que eles vêm aqui e me contam, o aborrecimento com os pais. Só que os pais também vêm e contam. (...) Zé Eduardo (filho do meio da professora e que mora no mesmo prédio) é que

fala assim: 'Eu fico até de madrugada aqui conversando com as pessoas'. Mas é bom conversar. Falta aquele contato da pessoa falar com o outro, Luiz Otavio, atualmente. Aí Zé Eduardo: 'Mãe! Se for conselho, não cobra. Se for consulta, é outra coisa'. Aí ele me pergunta: 'É conselho ou consulta'? Fica mexendo comigo. Mas atualmente, até hoje, são meus amigos, até hoje.

Conceição era realmente uma pessoa muito conhecida no bairro, principalmente pelos mais antigos. Diga-se de passagem, algo que me surpreendeu foi o fato de que nenhuma das explicadoras, nem mesmo Mary que morava relativamente próxima à residência de Conceição, à conheciam.

Conceição, por sua vez, disse-me conhecer algumas no bairro. Umas já aposentadas como ela, outras com as quais havia perdido o contato e uma que era a explicadora de uma de suas netas.

Procurei saber da professora sobre sua relação com as escolas, quando na ativa, e da sua opinião sobre elas na medida em que Conceição teve muitos alunos oriundos de escolas públicas e particulares em uma época na qual Vila Valqueire não contava com tantas instituições privadas e que, ainda, havia no bairro uma certa disputa velada pelo título de melhor escola pública.

De certa forma, não recebi com surpresa as comparações feitas por Conceição entre o passado da escola e os dias atuais.

Sobre escolas particulares a professora declarou que poucas poderiam ser consideradas de qualidade. Conceição sempre fazia menção ao Colégio São Bento³¹ e à

³¹ Instituição religiosa centenária do Rio de Janeiro que atende somente a alunos do sexo masculino.

Escola Americana do Rio de Janeiro como exemplos de excelência de ensino mas, também, sempre lembrava do alto custo das duas escolas.

Interessante ressaltar que, mesmo em uma época em que o sistema público escolar do Rio de Janeiro não estava tão depreciado na opinião pública, Conceição tinha como referência de qualidade as instituições privadas, haja vista todo o seu esforço para manter os três filhos em um colégio considerado caro na época. Essa compreensão fora *herdada* pelos filhos pois todos os cinco netos de Conceição estudavam em instituições particulares.

Conceição, apesar da estratégia de escolha da escola para seus filhos, via com bons olhos o trabalho realizado nas escolas públicas do bairro em sua época de explicadora, entretanto, reservara um tom mais crítico às professoras que, segundo ela, não se dedicavam como deveriam aos seus alunos mais “*necessitados*”, ou seja, aqueles usuários das instituições públicas:

“Cumpria o dever, acabou. Também fui professora de escola pública e minhas colegas achavam um absurdo, eu levar pra casa os cadernos pra fazer correção. Elas achavam um absurdo. ‘Pra quê’? Mas se você não leva, pra poder conhecer, um por um, como é que você pode julgar os alunos? Porque tem o que precisa mais, outro precisa menos”.

A professora relatou não se lembrar de nenhum problema que teve com as escolas de seus alunos, ao contrário, Conceição disse ter sido professora de vários filhos de professoras de escolas do bairro:

“Nas escolas públicas, eu tinha filho delas também aqui. Inclusive como o filho da Márcia Cristina, que dormia em meu colo, ficou doente. Que por sinal hoje é até, afeminado. Mas casou e tudo. Casado e tudo. Ficavam comigo também. Os filhos também das professoras de

*escola pública também. Então eu tinha aquele...
intercâmbio”.*

Tratamos, também, sobre outros temas na entrevista, dentre os quais, a forma de cobrança da professora junto às famílias e o peso dos proventos oriundos dos pagamentos das mensalidades sobre seu orçamento familiar.

Vamos a eles.

Ser explicadora passava, também, pelas finanças

Quando o assunto pagamento entrou em pauta, Conceição relembrou, com orgulho, da diversidade sócio-econômica do público que ela atendia.

Seus alunos, segundo ela, vinham de famílias ricas e de famílias pobres e todos conviviam de maneira harmoniosa.

Em alguns casos ela relatou que não cobrava da família por entender a dificuldade pela qual passavam e a necessidade do filho estudar.

“A metade era rica e a outra era pobre, pobre mesmo. Era mistura de rico com pobre mesmo. As mães, uma época, queriam que eu adotasse farda [uniforme] mas eu não quis. Ia ter gente que não ia poder comprar”.

O pagamento pelos serviços de explicadora era realizado pelas famílias mensalmente.

Conceição revelou-me que cobrava (em valores atuais) o equivalente a R\$ 50,00 por mês para que seus alunos freqüentassem todos os dias as suas aulas. Segundo ela, não

foram poucos os casos em que ela cobrava um valor menor para que os alunos com menos posses pudessem estudar:

“Eu sempre fazia pouquinho pra cada pessoa, porque cada vez a pessoa podia menos. Eu tive muito aluno aqui do Valqueire, filho de português. E eles pagavam aquela cota, é R\$ 50,00 por mês. É R\$ 50,00 por mês, mas aqueles que não tinham dinheiro como é que podia pagar R\$ 50,00 por mês? Eu falava: ‘Me dá R\$ 20,00’. Aí Pedro (marido de Conceição) só faltava me bater, porque eu ainda comprava livro (para os alunos). Porque eles não tinham condições de comprar livro. É. Aí ele falava que eu não era nada comercial. Que eu não ia ficar rica nunca. Ninguém vai ficar rico com profissão nenhuma não. Não fica mesmo. Só tem duas coisas: ou nasce rico, vamos dizer, herdar. Ou então, corrupção, ou seja, roubar. Não dá de outra maneira”.

Conceição, apesar das críticas do marido, relatou que para a vida da família os recursos do ofício de explicadora tiveram muita serventia.

Segundo ela, através desses proventos, pagava a mensalidade das escolas dos três filhos, comprava roupa para eles, pagava o transporte escolar e algumas outras coisas vinculadas à escola. Além disso, a professora destinava, todo mês, parte de seus rendimentos para o instituto de previdência para ter garantias de uma boa aposentadoria.

Portanto, há que se considerar, pelo menos no caso de Conceição, que o ofício de explicadora teve peso na organização orçamentária de sua família e, especialmente, de sua vida particular.

O que significou ser explicadora na vida de Conceição

Certamente que os relatos obtidos com Conceição, por ocasião da entrevista semi-aberta trouxeram elementos novos para compor essa etapa de apresentação de todas as nove explicadoras.

Entretanto, já ficara evidente nos contatos anteriores realizados com a professora, com vistas a realização da entrevista, o orgulho e a felicidade de uma vida dedicada à docência.

Conceição tinha na ponta da língua o nome de dezenas de alunos que passaram pelas cadeiras de suas salas de aula. Cada qual com sua história.

Uma das promessas feitas pela professora era a de apresentar no nosso terceiro encontro uma série de registros seus do tempo de professora e explicadora.

Confesso que sabia que parte deles referia-se aos seus diversos certificados de conclusão do curso Normal, da faculdade de Pedagogia e de vários cursos realizados durante sua vida de professora. Sabia, também, que Conceição iria me mostrar seus quatro ou cinco álbuns de fotografias organizados por números – álbum I, álbum II etc. – contendo registros de suas turmas, passeios, festividades etc.

Entretanto, não imaginava o volume de material que a professora guardava de forma extremamente organizada.

Os certificados dos cursos, Conceição já havia feito cópia de todos para que eu pudesse levar comigo.

Os álbuns revelavam o passar dos anos. Fui me encontrar, assim como meus antigos colegas, minha irmã e meu irmão no de número II. Tanto esse, como o número I,

denunciavam a distância dos fatos pelo preto e branco das fotos. A partir do III até o V o colorido dava um tom de modernidade aos registros.

Um outro grupo de documentos apresentados por Conceição com orgulho foram as dezenas de convites de formatura de ex-alunos seus.

Forças Armadas, Pedagogia, Ciências Jurídicas, Guarda Marinha, Enfermagem, Direito, Veterinária, Polícia Militar, enfim, uma variedade imensa de convites que representavam para Conceição a excelência de seu trabalho, na medida em que, os alunos, em reconhecimento, faziam questão de convidá-la.

Conceição falava com a firmeza do dever cumprido. Segundo a professora:

“Meu ciclo, tá garantido. Tenho um ciclo completo. Pra Deus e pra sociedade. Graças a Deus. E também era uma missão. (...) O que fez eu virar explicadora? A necessidade das crianças, sem saber nada dentro da escola pública. Vocês aprendiam muito pouco na escola pública. E precisava de alguém pra, pra ajudar. A explicadora é necessária”.

Pois bem.

Conceição está apresentada.

Reconheço que pouco sabia sobre ela, mesmo tendo sido um de seus alunos durante alguns anos.

Entretanto Vila Valqueire não era um bairro só de Conceição, nem somente um bairro com uma única história de explicadora.

Os critérios que usei para definir minhas escolhas me levaram, também, a outras professoras, entre elas a professora Mary que tenho o prazer de apresentar a partir de agora.

Mary: uma explicadora em uma família de mulheres professoras

Nascida em três de junho de 1947, a professora Mary pertencia a uma família de seis irmãos, dos quais cinco eram mulheres e todas tinham a mesma formação profissional, ou melhor, eram professoras.

No período da entrevista exploratória, essa informação, imediatamente passou a concorrer como uma das razões para estar explicando a escolha de Mary na direção da docência.

Segundo Lelis (1996), não havia passividade nas histórias contadas por suas professoras/narradoras, “(...) *o que existe são sujeitos efetuando escolhas e revisões em um campo de possibilidades limitado*”. (Lelis, 1996, p.80)

Entretanto, a entrevista exploratória contribuiu para que eu entendesse melhor a trajetória dessa mulher de cinquenta e oito anos, filha de uma dona de casa que “*ensinava num curso para militares*”, local onde conheceu seu marido [o pai de Mary].

Formada em Letras – Português/Inglês – em uma faculdade privada do município do Rio de Janeiro no ano de 1977, Mary não fez o Curso Normal.

Inicialmente, exerceu seu trabalho, como explicadora, no bairro de Vila Valqueire, na casa de sua mãe, durante dois anos. Mudou-se depois para o bairro da Taquara, em Jacarepaguá (zona oeste do Rio de Janeiro) e, em seguida, para o bairro da Tijuca (zona norte) onde morou em um apartamento, mas sem deixar de atender alunos em casa.

Seu retorno para Vila Valqueire se deu há dezoito anos. Mary passou, então, a morar e lecionar, em uma casa típica do bairro, com quintal na frente e nos fundos e com duas varandas, igualmente, na frente e na parte de trás da casa.

A varanda dos fundos era o local onde a professora atendia seus alunos, afastada suficientemente do barulho dos carros que passavam na rua das Cravinas³².

Mary revelou-me que trabalhava com alunos da rede pública municipal e da rede privada de ensino de escolas situadas no próprio bairro.

Segundo a professora a maioria de seus alunos era oriunda de escolas privadas e variava, naquele período, entre a terceira e a oitava série do ensino fundamental, entretanto, Mary lembrou que havia trabalhado durante muito tempo com alunos da classe de alfabetização (C. A.).

Perguntada sobre a proporção de alunos de escolas públicas, em relação aos de escolas particulares, que ela atendia, a professora ensaiou uma crítica ao ensino público:

“Eu recebo alunos de escolas particulares e públicas, então você tem como comparar. As crianças do colégio do governo estão fraquíssimas. (...) O ensino é péssimo. Porque eu trabalho encima da escola, então eu peço que eles tragam para mim como o professor explicou para eu explicar encima daquilo porque senão muita coisa você vai explicar diferente, como eu cansei de explicar diferente aqui e a Tiana³³ da Cândido Campos³⁴ falava: ‘ Ah faz como ela fez porque assim fica mais fácil’ (...)”

Interessante ressaltar que a professora, juntamente com seus cinco irmãos, fez seu ensino básico em escolas públicas. Entretanto, ela usava um tom saudosista em seu discurso ao reverenciar o ensino da época em que estudava e criticar o atual sistema de ensino.

“A mudança do ensino foi uma bomba. Ou nós naquela época éramos excepcionais, ou as crianças de hoje são burras... É; porque eles mudaram tudo. Dividiram o que

³² Nome da rua onde reside a professora Mary em Vila Valqueire.

³³ Professora que trabalha na Escola Municipal Cândido Campos.

³⁴ Nome de uma das escolas municipais localizadas no bairro.

*nós aprendíamos naquela época ... dividiram tudo e hoje as crianças não sabem **n a d a**. Sabe o que é nada? Quem pega as crianças como a explicadora é que você vê que não sabem **n a d a**.”*

Mary, igualmente aos elogios que fez aos seus irmãos, mencionou como importante o fato de que seus três filhos – uma mulher de trinta e quatro anos e dois homens, um com trinta e três e outro com vinte e sete anos - estudaram em escolas públicas e que se encontravam “*bem encaminhados*”: ela fazendo pós-graduação na área de Educação, o mais velho dos homens era oficial da Aeronáutica e o mais novo estava cursando Marketing.

Uma marca interessante na trajetória profissional da professora Mary refere-se ao fato dela ter lecionado pouco no sistema de ensino formal.

Se somarmos quanto tempo a professora tinha de formada – vinte e sete anos em 2004 – e compararmos ao tempo dedicado ao exercício do ofício de explicadora – vinte e quatro, até então – veremos que Mary trabalhou quase que exclusivamente atendendo alunos em casa.

A professora relatou que, na sua infância, teve poliomielite o que fez com que sua mãe exercesse sobre ela uma “*superproteção exagerada*”, a ponto de não permitir a continuidade de seus estudos após a conclusão da oitava série.

Sua mãe temia pela fragilidade da filha, decorrente da doença, fazendo com que Mary ficasse um bom tempo sem freqüentar a escola.

“Nesse período eu fazia os trabalhos de todas as minhas irmãs. Tirava dúvidas das minhas colegas de rua ... tirava as dúvidas das minhas irmãs em casa”

Em nenhum momento Mary fez relações entre sua opção profissional – trabalhar como explicadora – e o fato dela gostar de ensinar, quando menina, às suas amigas de rua e suas irmãs em casa, ou então ao fato de sua mãe lecionar em um curso preparatório para militares antes de casar-se com seu pai.

Trago esses dados e sugiro possíveis relações pelo fato de estar trabalhando com informações extraídas da entrevista exploratória. Penso que em uma família de cinco mulheres e um homem, na qual todas as mulheres formaram-se professoras devia haver fatores que influenciaram muito fortemente as escolhas profissionais.

Para Lelis (1996):

*“O conceito de **habitus** de Bourdieu contribui para a reflexão das forças sociais presentes no ambiente familiar que atuam sobre os indivíduos na construção de seus modos de ser, pensar e agir, onde respostas são dadas revelando a presença do social no sujeito”.*
(Lelis, 1996, p.94)

A professora, também, trouxe à cena, ainda em nossa primeira entrevista, a figura rígida de seu pai que, segundo ela, era muito duro em consequência de sua formação militar.

Mary relatou que seu pai a fez repetir de ano por três vezes:

“No primeiro ano primário ele foi na escola pra dizer que eu estava fraca e mandou eu repetir de novo. Eu tinha passado com 66. Aí no outro ano eu fui a primeira aluna da escola, recebi presente da escola, aquelas coisas. No colégio³⁵ foi a mesma coisa. Meu pai me repetiu duas vezes. Ele me repetiu na quinta, ele me repetiu na sexta. Eu tinha passado mas ele disse: ‘Não mas ela vai fazer de novo porque ela tá fraca’.

³⁵ Mary chama de colégio o período ginásial.

Esse depoimento de Mary sugeria uma certa revolta em virtude da atitude autoritária do pai, entretanto, ao conversarmos sobre o fato de sua formação acadêmica ter sido na área de Letras (Português/Inglês) e, como explicadora, ela ter que dar conta das diversas disciplinas que compunham o currículo do primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, a professora apontara a decisão do pai como um trunfo a seu favor.

Interessante ressaltar a releitura de Mary sobre uma situação que gerou-lhe irritação, quando estudante, mas que na sua compreensão atual era entendida como um fator positivo para a sua facilidade em lidar com os conteúdos das diversas disciplinas.

Sobre esse tema Bosi (1994) pode nos ajudar a entender quando relata que “(...) *lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição*”. (Bosi, 1994, p.20)

Outro fator sugerido por Mary como determinante para a ampliação dos seus conhecimentos, para trabalhar como explicadora, foi o seu esforço pessoal em “*estar o tempo todo estudando o que os alunos traziam*”.

A professora se auto-definiu como um aluno ruim em Matemática na época em que cursou o ginásio, contudo, na condição de explicadora, Mary disse que passou a ter condições de saber orientar seus alunos sobre qualquer tema que envolvia essa disciplina.

Ela relata que:

Naquela época eu não conseguia aprender. Hoje eu ensino o meu aluno diferente que a escola ensina. Eu tento mostrar a ele um jeito que é igual ao jeito que eu desenvolvi para aprender (...) O que acontece é que esse jeito eu não aprendi na escola. Eu aprendi por mim e hoje é tudo mais fácil. Entendeu? Então é isso que eu tento ensinar a eles”.

A trajetória escolar de Mary apresentou, ainda, outras particularidades interessantes.

Em virtude do cuidado excessivo de seu pai e sua mãe com as seqüelas de sua doença Mary completou seus estudos ginasiais por meio do chamado Artigo 99 e o seu segundo grau foi certificado, através do Artigo 91.

Ambas as leis amparavam o estudante à época e garantiam a sua diplomação através da aprovação por exames marcados pela Secretaria Estadual de Educação. O aluno não freqüentava a escola. Ele estudava por intermédio de apostilas e prestava os exames determinados pela Secretaria de Educação.

Dessa maneira Mary não precisou freqüentar a escola e atendeu, então, à preocupação de seus pais.

Portanto, conhecer Mary e alguns dados relativos às suas trajetórias escolar e familiar se configuraram como os principais objetivos dessa primeira entrevista.

Para tanto contei com as informações geradas nos dois primeiros encontros que tive com a professora: o primeiro, quando fui pedir sua autorização para obter material fotográfico utilizado na apresentação do pôster na ANPED/2003 e o segundo, em 2004, na própria entrevista exploratória que realizei.

Diferentemente de Conceição, Mary continuava lecionando e, dessa maneira, tive condições de lançar mão da observação participante, como mais uma ferramenta metodológica, para acompanhar seu cotidiano de trabalho.

Inicialmente realizei uma observação com caráter, também, exploratório.

Escolhi o mês de novembro³⁶, pelo motivo de ser a época do ano na qual algumas explicadoras passavam a ter um número maior de alunos a procura dos seus serviços, em virtude das provas de final de ano. Explicando melhor, além dos alunos que freqüentavam regularmente as casas das explicadoras durante quase todo o ano existiam aqueles esporádicos, os quais as famílias recorriam, como medida de emergência, às aulas de reforço nas “*situações de emergência*”.

Nesse sentido pude vivenciar na casa de Mary, inclusive, o atendimento de uma turma formada somente por alunos oriundos dessa realidade conjuntural.

Procuro, então, me dedicar a partir de agora à apresentação dos dados obtidos nas visitas realizadas à casa da professora para acompanhar o universo de suas aulas, seus métodos de trabalho, enfim, seu cotidiano como explicadora.

A “varanda de aula” da professora Mary: propício lugar para ensinar e aprender

A primeira entrevista com a professora Mary foi realizada na varanda da frente de sua casa.

Um lugar pequeno, simples, singelo, mas muito agradável.

Por diversas vezes durante a entrevista, a professora fez menção ao lugar em que ela atendia aos seus alunos – “*a varanda dos fundos*”. Como, em momento nenhum, houve convite da parte dela para que eu visitasse o local resolvi esperar o momento que havíamos combinado para iniciar o período da observação participante.

Não posso deixar de revelar que fiquei curioso em saber como deveria funcionar uma “*varanda de aula*” mas tive que aguardar e cumprir o combinado.

³⁶ Do ano de 2004.

A professora me explicou que atendia diariamente a grupos multisseriados divididos em turmas de, aproximadamente, oito alunos, em aulas que variavam entre duas horas (pela manhã e à noite) e uma hora e meia (à tarde) de duração.

Segundo Mary, ela chegara atender a quarenta alunos numa turma *“mas era uma loucura”*.

Os horários, então, funcionavam assim:

Manhã: 8h30 às 10h30

Tarde: 14 às 15h30 e 15h30 às 17h

Tarde/Noite: 17h às 19h.

Uma parte da manhã a professora reservava para resolver os *“seus particulares”*.

De segunda à sexta aquela varanda fervilhava de alunos, entretanto Mary ponderava que,

“Tem dias que vem todo mundo. Aí tem dias que vem pouco. Sexta-feira é um dia esvaziado. Porque tem aluno que diz: ‘Ah professora, sexta-feira não é dia de explicadora’.”

Durante a entrevista, Mary me relatou várias vezes que não usava quadro negro na *“varanda de aula”*. Ela explicava que por ter alergia ao giz, o quadro não compunha o cenário de seu ambiente de trabalho.

Em função disso o seu atendimento era individualizado.

“(...) porque eu não uso quadro. Eu não uso quadro porque eu tenho alergia, então é um por um. As dúvidas eu tiro de um por um com papel. Escrevo pra caramba”.

No período das observações participantes, momento no qual fui apresentado à “*varanda de aula*”, pude constatar esse fato e ver uma Mary extremamente atenciosa com seus alunos, atendendo-os individualmente.

O grupo tinha a seguinte composição pela manhã:

Ronaldo (12 anos, 6ª série, aluno de escola particular), Aldo (11 anos, 5ª série, aluno de escola pública), Natália (11 anos, 5ª série, aluna de escola pública), Patrícia (9 anos, 3ª série, aluna de escola particular), Yeda (12 anos, 5ª série, aluna de escola pública), Fernando (12 anos, 7ª série, aluno de escola particular), Dora (11 anos, 6ª série, aluna de escola particular), Dimitre (16 anos, 8ª série, aluno de escola pública) e Cauê (11 anos, 6ª série, aluno de escola particular).

Na parte da tarde ...

Tatiane (11 anos, 6ª série, aluna de escola particular), Alice (10 anos, 3ª série, aluna de escola particular), Pedro (12 anos, 5ª série, aluno de escola particular), Vicente (15 anos, 7ª série, aluno de escola particular), Renato (13 anos, 6ª série, aluno de escola particular), no primeiro horário e Wesley (9 anos, 3ª série, aluno de escola particular) Tatiana (11 anos, 5ª série, aluno de escola particular), Márcia (12 anos, 6ª série, aluna de escola particular), no segundo grupo.

Na varanda havia duas mesas:

Uma na qual Mary permanecia a maior parte do tempo, juntamente com os alunos mais novos. Sobre ela, uma toalha quadriculada cobrindo o tampo de madeira e, ao alcance da mão da professora, um aparelho telefônico.

Na outra mesa, decorada com uma abóbora moranga de cerâmica, ficavam, normalmente os alunos mais velhos, que se levantavam para falar com a professora de acordo com suas demandas.

No espaço da “*varanda de aula*”, além das duas mesas, um pequeno armário antigo, abarrotado de livros escolares velhos e guardados desordenadamente.

Na parede dois ventiladores fixados de tal maneira que, quando ligados, serviam para amenizar o calor intenso que era comum em Vila Valqueire.

No parapeito da varanda uma garrafa térmica de água fresca com dois copos que eram usados por todos.

Nos fundos da casa um quintal muito simpático, de tamanho médio, com muitas plantas, pequenas árvores, um portão que o separava da varanda e atrás do portão um cachorro miúdo que, durante os primeiros dias, latiu bastante, para mim.

A dinâmica de trabalho se assemelhava bastante à relatada pela professora Conceição, ou seja:

- Os alunos levavam para a explicadora os deveres de casa para fazerem com a ajuda dela e para tirarem dúvidas eventuais;
- Os conteúdos das disciplinas que, porventura, os alunos não haviam entendido na sala de aula, com a explicação da professora da escola, eram levados para que Mary ajudasse a assimilá-los;
- Os conteúdos estabelecidos pelos professores da escola como tema de testes e/ou provas eram levados para serem estudados na presença e com a ajuda da explicadora.

Mary frente a essas demandas orientava aos alunos sobre como fazer determinado trabalho, passava trabalhos de reforço³⁷ sobre os temas e conteúdos que os alunos levavam e os corrigia no encontro seguinte. A professora passava quase o tempo todo, em que não

³⁷ Cada aluno tinha o seu próprio caderno de uso exclusivo nas aulas da explicadora, o chamado “caderno da explicadora”.

estava tirando alguma dúvida, elaborando questionários para os alunos exercitarem na própria “*varanda de aula*”, ou em suas casas.

Interessante relatar que o ambiente de trabalho não era sisudo, ao contrário, havia uma descontração limitada, algumas vezes, pelos pedidos de silêncio de Mary, mas suficiente para que houvesse comentários engraçados entre os alunos, assimilados pela professora, criando um clima agradável e integrado mesmo levando em consideração as diferentes faixas etárias ali presentes.

Ronaldo: - “Na explicadora eu gosto de estudar mas em casa ... Ah! Estudar em casa é muito chato”

Mary: - “Sei...”

Rafael: “Mas professora eu não suporto estudar história!”

Mary: “Você tem que estudar em casa. Sua mãe tem dito pra mim que você não pega o livro em casa.”

Rafael: Eu prefiro estudar outra matéria em casa porque eu não suporto história!”

Num outro comentário Mary chama a atenção dos alunos de oitava série enquanto prepara um questionário para um deles:

“Olha! Vocês estão de brincadeira e a prova é segunda-feira”

Outra semelhança existente entre o trabalho das explicadoras, até então contactadas, era a maneira como os alunos ficavam distribuídos no ambiente de trabalho.

Mary colocava mais próximo dela (na mesa em que sentava) os alunos mais novos. Na outra mesa ficavam os alunos de séries mais adiantadas, em tese, mais independentes para o trabalho.

Os alunos da mesma série se ajudavam mutuamente com o consentimento da professora. Para que isso ocorresse, eles se deslocavam pela varanda, conversavam entre si,

riam respeitosamente dos erros do colega, ou seja, uma descontração muitas vezes não permitida no ambiente escolar tradicional.

A fala anterior do aluno Ronaldo era reveladora nesse sentido. Ele disse que gostava de estudar “*na explicadora*”.

Observando esse dado com mais cuidado me remeto para uma revelação de Mary na entrevista exploratória, na qual ela trazia uma preocupação com relação à postura de alguns alunos que estudavam em explicadoras.

Ela me dizia que:

“(...) eles sabem que vem pra mim, aí que eles não prestam atenção em sala de aula: ‘Ah! A senhora vai me explicar depois’. Tem uns que falam isso para mim. Também tem disso. Tanto que eu tenho uma menina que está desde a terceira série comigo, ela está na sétima.”

A professora não fora a única a trazer esse dado no momento das entrevistas. Certamente que situações como essa traziam, no mínimo, um certo desconforto na relação entre as explicadoras e as escolas nas quais estudavam seus alunos.

Entretanto, trataremos desse tema com mais detalhes quando estivermos dando foco aos relatos obtidos com a professora durante a segunda entrevista.

Importante ressaltar que tive oportunidade de estar acompanhando o trabalho da professora Mary em um período anterior ao que passei a “morar” em Vila Valqueire.

Por ocasião do exame de qualificação da presente tese eu já havia feito algumas incursões no campo de estudo para coletar dados que serviram para consolidar meu objeto de pesquisa.

Parte desse mergulho fora realizado, propositalmente, no final do ano letivo de 2004 para que eu tentasse captar um momento no qual os alunos viviam situações decisivas que envolviam: avaliações, notas, conceitos, recuperação, ameaças de reprovação etc.

De certa forma logrei sucesso na empreitada pois tive a oportunidade de acompanhar uma quarta turma da explicadora Mary que começava às dezessete e se encerrava às dezenove horas.

Esse grupo era formado por quatro alunos de oitava série, de uma única escola particular de Vila Valqueire e que haviam lhe procurado, na semana anterior a que iniciei as observações, com o intuito de ter aulas de reforço para enfrentarem as provas do final de ano.

A própria professora havia comentado, durante a entrevista exploratória, sobre esse perfil de clientela que procurava os serviços dela em situação de emergência.

Na verdade, essa não era uma situação comum no cotidiano das explicadoras. Na maioria das vezes a família do aluno que procurava àqueles serviços tencionava por um acompanhamento sistemático de reforço escolar.

O perfil do aluno freqüentador daquela última turma que Mary “*aceitou*” atender no final do dia tinha muito mais aproximação com o tipo de atendimento realizado pelas professoras particulares, ou seja, uma relação menos permanente.

Mary costumava ter esse tipo de atendimento de forma mais freqüente do que as outras explicadoras. Em contatos telefônicos posteriores, ao segundo período de observações que realizei na casa da professora, fui informado por ela, inclusive, de outras situações semelhantes a desse grupo de alunos de oitava série.

Pessoas que a procuravam para estudar para a segunda fase de concursos vestibulares, ou para concurso público, não eram surpresas para a professora que os

atendia, também, durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro (esses dois últimos meses no caso de pessoas inscritas em concursos públicos municipais).

Portanto, uma das hipóteses levantadas em meu projeto de pesquisa teve que ser redimensionada no momento em que conheci o trabalho de Mary.

Partindo de dados impressionistas colhidos no meu cotidiano particular e profissional não reconhecia essa prática, do que chamei de “*uso descartável*” das professoras particulares, entre as explicadoras.

Nesses outros casos, as famílias, moradoras, na maioria das vezes, em bairros da zona sul e zona norte mantinham uma relação volátil com aquelas professoras. Recorriam aos seus serviços somente nos momentos de “*sufoco*” de seus filhos na escola³⁸.

No caso das explicadoras eu trabalhava com a hipótese de que seus alunos, somente, mantinham uma relação sistemática com elas, ou seja, durante todo o ano letivo as famílias pagavam por um serviço que acreditavam ser necessário por diversos motivos: incompetência do sistema de ensino, dificuldade de seus filhos acompanharem o ritmo das respectivas turmas, necessidade de seus filhos terem uma atenção maior ou, ainda, pelo simples fato de acharem que o “*reforço escolar não fazia mal pra ninguém*”.

Entretanto, esbarrei com a realidade do **campo**. Apesar de não ser seu tipo de atendimento preferencial, nem o das outras explicadoras pesquisadas, Mary, também, atendia eventualmente a demandas de famílias para reforços esporádicos.

Chamou-me a atenção, igualmente, durante as visitas realizadas na casa da professora a sua indumentária e a de seus alunos.

³⁸ A título de informação cheguei a encontrar uma placa na frente de uma casa da zona norte do Rio de Janeiro que usava a expressão “*UTI Pedagógica*” para atrair os alunos que se encontravam em situação parecida com a citada no texto.

Tudo muito simples: chinelo de tiras, bermuda jeans, blusa de malha eram os trajes comuns do cotidiano de Mary. Seus alunos, também, iam de chinelos e, com algumas variações, se assemelhavam bastante ao jeito da professora se vestir.

O clima descontraído era completado por situações somente possíveis em uma “varanda de aula”. Os relatos do caderno de campo revelam essas particularidades:

“Vez por outra Jairo, marido de Mary, circula pela ‘varanda de aula’ para pegar algum objeto pois está mexendo no seu carro, na frente da casa. Sua presença, assim como a da mãe de Mary, na área da lavanderia ao lado da ‘varanda’, não chama a atenção dos alunos. Me parece que suas presenças estão naturalizadas pelo grupo” (Caderno de campo, p. 63)

Situação semelhante, no que diz respeito às particularidades do ambiente forjado nos espaços onde as explicadoras exerciam seus ofícios, revelava-se na abertura, ou melhor, na flexibilização da utilização dos horários pelos alunos.

O registro no caderno de campo, também, retratou ocorrências como essa:

“Por volta das 9h20h a aluna Yeda se arruma para ir embora e Mary a questiona: ‘Vai embora por quê’? A aluna responde que precisava ir ao banco para a sua mãe que havia lhe solicitado pelo celular e precisava ir cedo para pegar a senha. É um ambiente que propicia acordos como esse ocorrido entre Yeda e Mary. Percebo que várias situações consideradas na ‘varanda’ não seriam permitidas em uma sala formal de aula”. (Caderno de campo, p. 64)

Certamente que não seriam permitidas, mas o que tenho feito questão de realçar são situações que concorriam para particularizar aquele cotidiano.

No fazer diário dessas mulheres existiam espaços e práticas pouco comuns aos nossos olhares enrijecidos pela realidade escolar.

As próprias dinâmicas de atendimento multisseriado foram reveladoras da singularidade do ofício de explicadoras:

“Fernando com Matemática, Dora, inicialmente, com Desenho Geométrico e depois com Matemática, Patrícia com Matemática, Aldo com Ciências e Natália com Português (cujo livro está com Mary que está passando exercícios para ela). Demandas diferentes para uma mesma professora, ao mesmo tempo”. (Caderno de campo, p. 63)

Portanto, a convivência com a “varanda de aula” de Mary, proporcionada pelo instrumento da observação participante, gerou dados importantes para os ajustes de uma outra ferramenta metodológica com a qual pude aprofundar meus conhecimentos sobre a professora – a entrevista semi-estruturada.

Passemos, a partir de agora, a socializá-los.

Vinte e nove anos explicadora: uma vida a ser contada

Esse era um dado, realmente, relevante. O tempo que Mary exercia a docência como explicadora falava por si só.

Seus relatos foram todos recheados de situações ocorridas em seu cotidiano. Muitos exemplos, muita vivência, muita coisa para contar.

Para usar uma expressão popular que expressasse a história existente entre Mary e a docência diria que sua família tinha o magistério “na veia”.

Sua mãe já havia vivido um “flerte” com o magistério, quando, na sua adolescência, após concluir o curso ginásial em um colégio interno, passou a dar aulas para soldados da Aeronáutica em um curso organizado pela paróquia de um bairro vizinho a Vila Valqueire. Nesse local conheceu o pai de Mary casando-se no ano seguinte ao completar dezesseis anos. Os dois eram militantes da igreja católica. Ela era filha de Maria e ele, congregado mariano.

Seu pai, de origem nordestina (baiano), segundo Mary, “não tinha nem o ginásio completo”, era soldado da Aeronáutica, enquanto sua mãe havia, de acordo com os relatos da filha, tido formação sólida no colégio interno falando, inclusive, dois idiomas: francês e latim.

Como já revelado anteriormente, dos seis filhos (cinco mulheres e um homem), cinco se formaram professoras. Todas exercendo influência direta sobre Mary que era a segunda mais velha dos filhos de dona Vera e seu Carlos.

Sobre a irmã mais velha e a mais nova, foi possível captar nos depoimentos da professora uma admiração especial.

A primeira, pela sua trajetória escolar e profissional de sucesso sobre a qual Mary não economizava elogios:

“(...) ela fazia um espetáculo de trabalho. E ela sabia muito. Sabia não, sabe muito. E só com a formação de professor que ela tinha. E, depois disso, ela conseguiu que alunos dela, com 9 anos, editassem um livro e tudo. E ela conseguiu com o pessoal de alfabetização, trabalhar com texto, que você ficava bobo. Que hoje em dia, o já alfabetizado não consegue trabalhar, ela conseguia com o não-alfabetizado. Aí por causa do ... e ela não fez curso mais nenhum. Aí por causa do ... porque ela tinha muito potencial, o colégio ela acabou

coordenando o colégio inteiro, a parte de português. (...) na Gávea. Aí depois, na coordenação, é que ela começou a fazer curso. Tanto que ela tá fazendo agora o mestrado da PUC”.

Com relação à irmã mais nova, que havia feito o curso Normal e depois se formado em Educação Física, Mary revelou que ela lecionou pouco tempo em uma escola particular, entretanto, sua dedicação passara a ser integral ao ofício de explicadora. Segundo a professora ela morava em Vila Valqueire, também, e *“com alfabetização ela é fora de série”*.

Além das irmãs Mary teve na sua sogra uma grande incentivadora para que ela ingressasse na carreira docente. Inicialmente no curso Normal; proposta recusada pela professora por não acreditar que seria capaz de dar conta do curso.

Na época Mary namorava seu futuro marido e sua sogra os estimulou a fazerem o segundo grau. Os dois, então, através do artigo 91, cumpriram essa etapa. Estimulada, ainda, pela sogra, a professora cursou Letras Português/ Inglês em uma instituição privada localizada na zona oeste da cidade, formando-se em 1978.

Jairo, seu marido, seguiu trabalhando como bancário até se aposentar.

Mary, mesmo antes de concluir seu curso secundário lecionava em casa sem cobrar nada.

Na verdade, em virtude da numerosa família, seu pai exigia que todos se ajudassem em casa, nos estudos. Segundo Mary, não havia a menor possibilidade da família recorrer à ajuda externa.

“Porque meu pai: ‘Vocês são muitas, vocês vão ter que se virar em vocês’ ”.

A professora passara a conviver em casa num ambiente de estudo que envolvia as irmãs e os colegas de rua que as procuravam para pedir auxílio nas tarefas escolares “Eu ajudava. E aí, tinha colegas da rua, que não sabiam, vinham pra ajudar, a gente ajudava. (...) Então a gente... e os colegas da rua, nunca sabiam. Vinham pra cá pra estudar com a gente. ‘Ah, eu não consegui fazer o trabalho’. Aí a gente vinha aqui e ajudava”.

Mary contou, inclusive, sobre um inspetor de alunos da escola na qual estudava com as irmãs que iria fazer prova para a Polícia Militar mas não tinha recursos para estudar em curso preparatório. Segundo a professora, *”Ele não tinha como pagar, ele ganhava pouco. Aí ele... a gente ensinava ele. A gente é que ensinava ele. (...) É, as colegas lá. O colégio lá, no tempo vago. Na própria escola a gente ensinava ele. (...) e (ele) passou”.*

Portanto, Mary desde nova circulou por um ambiente de interface com a docência. Mesmo que sem compromissos amarrados em horas, ou pagamentos, a professora revelou que gostava de ajudar aos outros, juntamente, com suas irmãs.

O início como explicadora Mary revelou que ocorreu quando da sua mudança para o bairro da Taquara (situado em Jacarepaguá). Nessa época sua filha estava cursando a primeira série e seu segundo filho estava no jardim de infância.

De acordo com seus relatos, ela começou a ajudar os amiguinhos da turma de sua filha e, em pouco tempo, através do *“Ah! Dá uma ajuda aqui”* e da propaganda *boca à boca*, se viu com um número grande alunos.

Um dado interessante revelado por Mary diz respeito ao fato de que sua filha, quando mais velha, ajudava-a em casa com as crianças e acabou fazendo o curso Normal, seguido, depois, da faculdade de Pedagogia e na época da pesquisa estava trabalhando com turmas de Educação Infantil em uma escola privada em Vila Valqueire.

Falando em Vila Valqueire...

No ano em que realizamos a entrevista definitiva, a professora completara dezenove anos de seu retorno para o bairro de Vila Valqueire

Fiquei surpreso em saber que a “plaquinha” havia sido colocada por Jairo – seu marido – há menos de três anos, pois até então a divulgação de seu trabalho era feita, como na Taquara, no *boca à boca*.

Na época, Mary contava, nos seus três horários de trabalho (eventualmente quatro), com pouco mais de vinte alunos.

Na sua maioria eram alunos oriundos de escolas particulares. Escolas, inclusive, consideradas na região como estabelecimentos com alto índice de aprovação no vestibular da Cesgranrio³⁹.

Segundo a professora, a pequena quantidade de alunos de escola pública estudando com ela era consequência do baixo poder aquisitivo das famílias que tinham seus filhos em estabelecimentos do governo. Em contrapartida, Mary dizia que nas escolas particulares o ensino não andava nada bem, haja vista a grande quantidade de alunos desses estabelecimentos que estudavam em explicadoras.

A rotina de uma explicadora: recursos e estratégias didáticas de Mary

Uma das fortes características que marcaram o ofício de explicadora estava situada na capacidade que elas desenvolviam para darem conta da diversidade de demandas oriundas da sua variada clientela.

Mary contou-me que desde o início trabalhou com turmas multisseriadas.

³⁹ Fundação que congregava a organização dos vestibulares da maior parte das universidades públicas do Rio de Janeiro.

Interessante que em todas as vezes que foi indagada sobre quais recursos que ela lançava mão para dar conta dessa particularidade, principalmente, quando se tratava do início do seu ofício como explicadora, a professora era segura em afirmar que seu curso ginasial foi excelente. Agregava-se a isso, segundo ela, os episódios pretéritos nos quais seu pai exigira a sua reprovação por duas vezes junto à direção da escola, somente, no período ginasial.

Para Mary esses fatores eram preponderantes na sua formação docente, entretanto, ela reconhecia suas dificuldades iniciais, principalmente, em Matemática, dificuldades essas superadas, em alguns momentos, de forma bastante original:

“O colégio que eu estudei. O ginásio que eu fiz. Foi um ótimo ginásio que eu fiz. Eu não sei porque ... foi por causa que... eu aprendi muita coisa com ele. (...) (Também) com os alunos. Tanto que, essa moça que eu comecei, essa senhora que eu dei aula, naquela época nem era senhora. Hoje eu sou mais velha do que ela na época. Ela tinha 54 anos. Ela me ensinou a fazer a conta de multiplicação, de dividir, direta. Porque eu não fazia. Você aprende com eles. Porque muita coisa mudou, da minha época. Eu tive que aprender pra ensinar a eles. Eu tive que me aperfeiçoar, senão você fica parada. (...) Claro, eu corro atrás. Eu tive aluno aqui, que chegou fazendo, a equação do 2º grau, incompleta, fazendo igual a direta. Eu fiquei ... tanto que eu tava ensinando a ele, eu olhei pra ele e falei assim: ‘Não tá sabendo nada, né’? Aí eu fui ver no caderno, tava tudo diferente. Aí falei: ‘Pera aí!’ Aí eu expliquei como, o professor dele explicou. Mas eu corri atrás. Porque tinha, aqui tinha uma creche, e a professora de Matemática do meu filho, botava o neném aqui. Aí eu falei pra ela: ‘Escuta, pode ser feito assim? Porque eu não aprendi assim, por isso que eu estou te perguntando’. Aí ela disse: ‘Pode. Mas é mais

complicado'. Aí, eu expliquei pro menino: 'Você pode fazer assim, ou assim'."

Se os recursos acionados por Mary no início de seu trabalho como explicadora tiveram um toque de exotismo, por outro lado, a professora passou a adotar, com o tempo, as mesmas estratégias usadas por suas colegas de trabalho pesquisadas por mim, ou melhor, os livros dos alunos e/ou os livros didáticos que conseguia com suas irmãs passaram a ocupar lugar de destaque nos seus momentos de dúvidas e, também, para ajudar seus alunos a encontrarem caminhos mais fáceis para sanarem dificuldades.

Mary adotava uma rotina acordada, antecipadamente, com os pais que assemelhava-se muito com o dia-a-dia das demais explicadoras:

"Porque eu trabalho em cima da escola. Por isso que eles têm que trazer o material pra poder eu ver. Se não, entra em choque. (...) É, eu faço assim: eles fazem o dever da escola aqui. É. Eu tiro as dúvidas em cima do trabalho da escola. Aí eles fazem o trabalho, e depois eu passo o trabalho pra fazer em cima daquilo. (...) Eu prefiro que traga (o dever de casa), porque eu tiro as dúvidas em cima, não uso quadro, porque eu tenho que trabalhar um de cada vez. Mas ... geralmente o caderno fica aqui pra eu passar. (...) Caderno daqui. Passo de tudo. E quando tem história e geografia, que eles querem que faça questionário. Eu faço questionário. (...) aí eu passo mais exercício em cima da matéria da prova. Mas eles estão sempre, como eles estão sempre fazendo."

As estratégias didáticas adotadas pela professora contavam, também, com particularidades vinculadas à faixa etária de seus alunos.

De acordo com Mary quando se tratava dos alunos mais novos, aqueles que estudavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental seus cuidados se redobravam

para que não houvesse nenhum tipo de problema de ingerência sua na metodologia adotada pelas escolas deles:

“ (...)mas o pessoal de 7ª e 8ª, você pode fazer isso. Agora, os pequenos já não pode. Você tem que explicar igualzinho o professor ensinou. Por isso que eu falo: ‘Traz o material da escola, que eu tenho que trabalhar em cima da escola’.

Já com os alunos mais velhos a professora revelou ter outros tipos de preocupação como, a descrita por ela de que, por estudarem em explicadora, eles [os alunos] *“não prestavam atenção no que a professora explica na sala”*.

Escola, aluno e família: opiniões e relações travadas por Mary

A professora foi portadora durante toda a entrevista de críticas duras aos alunos com os quais ela vinha trabalhando nos últimos anos.

De acordo com Mary, independente se fossem eles alunos de escola pública, ou privada, a verdade é que estavam chegando cada vez mais fracos *“em conteúdo”*.

“Eu tenho meninas, que tão fazendo o Desafio⁴⁰, faz o colégio de manhã, faz o curso à tarde, e estão... fracas. E ainda tá comigo. Ela vem... a menina, é irmã da Patrícia. Ela chega aqui uma hora, vai às duas horas. Vem todo dia uma hora. Porque tá fazendo o curso. Ela chega mais cedo. Pra poder dar tempo d’eu fazer um reforço pra ela. Mesmo assim não tá bem. (...) Mas tem umas crianças que não querem nada, mesmo. Eu tenho uma de 6ª (série) aqui, que dá pena. Mas ela não quer nada”.

⁴⁰ Colégio privado considerado de bom nível no bairro e que adota sistema de avaliação com provas semanais para seus alunos.

Com relação às famílias Mary afirmou que sempre foi sincera com os pais. Procurava não deixar dúvidas para os responsáveis no sentido de que ela não teria como “fazer milagres”. Em suma, os alunos tinham que contribuir.

Entretanto Mary foi dura ao traçar o perfil médio das famílias que a procuravam para dar atendimento aos filhos.

A falta do acompanhamento dos pais nas questões que se referiam à escola protagonizou a principal crítica da explicadora quando o assunto foi família.

“Não, fica tudo pra mim. Na maioria fica tudo pra mim. É difícil que participem. Geralmente não dá, não tem condição. Pela formação, por falta de tempo. A maioria trabalha muito. (...) A gente tem que ficar, ficar puxando tudo. Eles acabam se abrindo, mas a maioria não... não dá. E a maioria é problemático. A maioria diz: ‘Não, final de semana eu tenho que ir pra casa do meu pai, ou tenho que ir pra casa da minha mãe’. (...) A maioria. ‘Mas gente, final de semana, pra aluno, tem que estudar’. ‘Ah, não dá pra fazer isso porque eu vou pra casa do meu pai’.”

Mary, como podemos ver nos relatos das outras explicadoras, não foi a única a tecer esse tipo de análise sobre as famílias dos seus alunos.

Realmente houve muitas confluências nas falas das nove informantes durante todo o estudo, mas esse tema da família conseguiu quase que uma unanimidade nas opiniões de todas elas.

Quando o assunto foi escola Mary se encaixou no grupo de explicadoras que não mantinham nenhum tipo de relação com as escolas de seus alunos. Sua preocupação, já revelada anteriormente, se dava no sentido de evitar qualquer tipo de confronto com a linha metodológica da escola.

Esse procedimento, em última instância, visava, como a própria professora revelara, evitar qualquer tipo de problema para a criança.

“Não, nunca tive reclamação de... é esse caso: ‘Quando eu ensinar uma coisa diferente do que o professor ensinou’... Foi o que eu falei: ‘Oh, se a professora... você pergunta se ela aceita assim. se ela aceitar, tudo bem, mas se ela não aceitar, você vai ter que fazer do jeito dela’.”

Entretanto, Mary não poupou ataques aos professores das escolas públicas e particulares. A professora se mostrou avessa às greves realizadas na rede pública, o que, segundo ela, era consequência de uma categoria profissional que não tinha mais amor pelo que fazia.

“Mas eles, eles não, eles davam aula em colégio particular, então eles recebiam. Mas o do governo eles ficavam seis meses até receber. Hoje, isso... eu acho um absurdo quando eu vejo professor fazendo greve. Eu acho um absurdo. Por quê? Eles estão recebendo em dia. É pouco? É. Mas tão recebendo. Antigamente eles ficavam um tempão sem receber, e continuava a dar aula do mesmo jeito. Não tinha essas greves que tem hoje. Eu acho que tem outro modo deles procurarem o direito. Porque quem sai preocu... quem sai prejudicado, são as crianças. Aquele negócio de devolver o tempo perdido, não devolve. A reposição, não repõe. Não repõe mesmo. Entendeu? Não repõe. Porque, as minhas irmãs, que são do município, elas nunca fizeram greve. Elas nunca aderiram a greve. A Rodó⁴¹, até pouco tempo, nunca aderiu a greve.

⁴¹ Uma das escolas municipais localizadas em Vila Valqueire.

Uma das críticas, também, presentes no discurso da professora em relação aos professores das escolas de seus alunos situava-se no campo pedagógico, ou melhor, de acordo com Mary não havia da parte deles [os professores] dedicação suficiente para dar conta das necessidades dos diversos alunos existentes em uma sala de aula.

Para Mary a principal diferença entre o seu trabalho e o desenvolvido nas escolas estava aí. Seu êxito ao conseguir que os alunos aprendessem o que não conseguiam aprender na escola estava na forma com que ela dava suas aulas:

“Porque quando eles não entendem, eu repito, eu vou devagar. Então eu passo, passo a passo. Eu vou devagarzinho, vou passo a passo explicando, aí eles conseguem entender. (...) Porque eles mesmos reclamam. A professora às vezes não quer ensinar direito. Diz que já explicou e não quer nem saber”.

Depois de vinte e nove anos o que é ser explicadora?

Para Mary ser explicadora era um nobre ofício.

A professora se revelava orgulhosa em poder estar contribuindo para o sucesso escolar de vários alunos mesmo reconhecendo que: *“tá certo que todo mundo gosta do dinheiro, mas eu... o negócio era todo mundo não precisar do colégio particular, nem de explicador”.*

A professora tinha uma renda mensal, como explicadora, acima de três salários mínimos e cobrava R\$ 50,00 por mês de seus alunos.

Segundo Mary, faltavam dois anos para se aposentar exercendo o ofício de explicadora, isso porque ela contribuía com quase R\$ 500,00 todo o mês para a o INSS.

Com tanta dedicação a professora se orgulhava, também, em dizer que seus alunos, na maioria dos casos, permaneciam meses e anos seguidos estudando com ela.

Pois bem, como todas as outras Mary deixou sua marca.

Houve muitas semelhanças e aproximações entre sua maneira de exercer o ofício de explicadora e as demais explicadoras pesquisadas. Entretanto, sua história foi única.

Continuemos a conhecê-las. Muitas histórias estão por vir.

Clarisse: uma surpresa a cada encontro

Depois de Conceição e Mary, Clarisse foi, na seqüência, a explicadora com a qual procurei me aproximar no sentido de explicar-lhe sobre a intenção de meus estudos e da importância de sua participação como um dos sujeitos que iriam compor meu universo de informantes.

Se o primeiro contato foi tranquilo (a partir da informação do número do telefone fornecido por D. Ivette) os subseqüentes não o foram.

Digo isso porque as postergações e justificativas usadas por Clarisse nos telefonemas que realizei, depois do primeiro contato, me remeteram à possibilidade de não haver mais, por algum motivo, o interesse da professora em participar da pesquisa.

Durante mais de dois meses tentei, através de telefonemas, marcar um encontro para que pudéssemos nos conhecer pessoalmente e, então, acertarmos os detalhes necessários para o período de observações e para as posteriores entrevistas.

O resultado era sempre o mesmo: no início, Clarisse não podia atender minhas ligações; recebia os meus recados de que eu iria ligar a tal hora e, no horário combinado, ela não se encontrava em casa, ou não podia me atender. Posteriormente, o telefone passou a apresentar um aparente defeito: as chamadas nunca eram atendidas.

Como já mencionado, a extensão por pouco mais de dois meses dessa situação me fez suspender, temporariamente, a abordagem e aguardar.

Certamente, uma pergunta poderia ser feita nesse instante: “Ora, com tantas explicadoras no bairro por que insistir tanto com Clarisse?”

Pois bem, a aparente (não podia afirmar se era uma coincidência, ou não) resistência de Clarisse me fez insistir no desejo de tê-la como uma de minhas informantes por poder estar existindo naquele movimento da professora motivos que se revelariam importantes para a pesquisa.

Portanto, acionei duas das virtudes fundamentais de um pesquisador: a paciência e a persistência.

Deu certo!

Interrompi o “assédio” e dois meses depois pedi para que D. Ivette⁴² tocasse a campainha da casa de Clarisse para confirmar se a professora continuava morando lá e se seu telefone continuava o mesmo.

Para minha surpresa o telefone de Clarisse havia sofrido a modificação de um número (o que justificava as diversas ligações não atendidas na residência da professora) e, para completar, a professora mandou o recado de que estava disponível para que pudéssemos proceder ao nosso primeiro contato pessoal.

Na entrevista exploratória⁴³ a certeza de que valeu à pena insistir

Clarisse, uma carioca de trinta e cinco anos, filha única, nascida em maio de 1970, tem dois filhos: Carlos (13 anos) e Michele (15 anos). Ambos alunos de uma escola pública do bairro (na qual Clarisse, seu irmão e sua irmã, também, cursaram o ginásio) estudando, respectivamente, na sexta e na oitava série.

⁴² No capítulo sobre Metodologia explico as razões que me levaram a ter D. Ivette como uma colaboradora na pesquisa, principalmente, para a realização dos contatos com as explicadoras.

⁴³ O roteiro da entrevista exploratória encontra-se nos anexos da tese.

Divorciada há alguns anos, mora em uma casa-apartamento que fica no primeiro andar de um pequeno prédio que pertencia a seu pai, já falecido.

No térreo, existe outra residência, da qual Clarisse recebe o aluguel que, segundo ela, é sua principal fonte de renda.

Sua mãe, moradora de um bairro do subúrbio do Rio é comerciante – “tem um barzinho dela lá” – e de origem portuguesa. Veio para o Brasil com seu pai, jovens ainda:

“(...) não, meu pai é falecido. Eles eram portugueses. A minha mãe é viva e não estudaram muito. Então, é, português quando chega no Brasil é bar, padaria; só trabalho. (...) Quando minha mãe veio para cá, minha mãe tava com 14 anos, já veio para ser babá”

Quando indagada sobre a escolaridade dos pais Clarisse não conseguiu falar com precisão, entretanto, seu relato, já revelava uma certa tradição na trajetória de vida de famílias com a mesma natureza que a sua:

“(...) ah, minha mãe acho que foi até a 4ª, por aí. (...) não. Acho que meu pai foi ...o meu pai foi até a 5ª, ou a minha mãe foi até a 5ª. Não passaram da 5ª”.

Tradição, também, expressa na profissão de seu pai em terras brasileiras:

“Comerciante. Sempre bar, bar. A vida toda bar e açougue”.

Sobre seu ex-marido, Clarisse esclareceu que ele cursou até a 5ª série e que durante o período em que estavam casados ele era motorista mas que, atualmente, ele tinha um comércio.

Na segunda entrevista que realizamos, Clarisse contou-me que uma das situações que influenciaram sua decisão de dar aulas em casa fora motivada pelo fato de seu marido encontrar-se desempregado na época, entretanto, deixarei esse tema mais para adiante.

Outros elementos constantes desse primeiro momento – ou, entrevista exploratória – dizem respeito: à quantidade de tempo que Clarisse exercia o ofício de explicadora, à sua formação e ao tipo de atendimento que ela realizava durante a semana.

Sobre o primeiro tema, Clarisse me revelou que já atuava dando aulas em casa há, pelo menos, 17 anos:

“A minha filha tá com 15 anos... foi há 16 anos atrás, mais ou menos. É. Ou até mais, uns 17 anos atrás. (...) É. Aí comecei a dar aula de explicadora em casa, mesmo sem terminar (o curso normal). (...) É, mas sempre procurando só até a 4ª série, porque, pra não embolar muito o meio de campo. (...) Aí eu fiquei grávida da minha filha, ainda continuei dando, aí depois parei e aí voltei a dar aula de novo agora (entre 2001 e 2002)”.

Pude complementar essas informações durante a segunda entrevista na qual captei uma trajetória escolar entrecortada por algumas rupturas decorrentes de seu casamento e sua gravidez, mas não só isso...

Clarisse se viu em dúvida de que caminho seguir no 2º grau (à época).

Inicialmente ingressou no curso Normal (em uma escola particular de um bairro vizinho) e, ao final do primeiro ano parou seus estudos em virtude do seu casamento. Esse momento de interrupção coincidiu com sua opção de iniciar o ofício de explicadora.

“Porque quando eu parei, eu quis casar. Aí tava estudando, aí o pessoal ... ah vou parar de estudar. Aí parei no primeiro ano. Aí comecei a dar aula de explicadora em casa, porque não queria estudar, aí falei:

‘ah, não vou estudar. Vou começar a praticar o que eu sabia’. Aí comecei devagarzinho, com crianças pequenas”.

Seu retorno para os estudos regulares se deu em 2000, como ela mesmo declara:

“Já com os meninos crescidos”.

Clarisse revelou não querer fazer mais o curso Normal e, portanto, ingressou, através de concurso, em uma escola pública de ensino médio profissionalizante para cursar o que desejava: Informática. Depois de dois anos se desencantou com o curso que, segundo ela, era voltado para a área de processamento de dados a qual não a estimulava.

Clarisse, então, depois de alguns ajustes de documentos, resolve migrar para o curso Normal da mesma instituição que estava cursando Informática.

Importante ressaltar que, apesar de confuso o relato de sua trajetória no ensino médio, não fiz questão de confirmar tais informações através de seu diploma, ou coisa parecida.

Tratei suas informações como legítimas e, segundo Clarisse, ao final de 2003, ela estava com o curso Normal concluído.

Clarisse, suas manhãs, sua tardes, suas noite e seus alunos(as)

Durante a entrevista exploratória, também, tomei conhecimento do público atendido pela professora, à época da pesquisa de campo.

No primeiro horário da manhã (de sete às nove horas), Clarisse atendia a uma senhora de sessenta e dois anos – D. Laura - que cursava o PEJA II⁴⁴ na mesma escola pública em que Clarisse e seus irmãos estudaram e, atualmente, seus filhos estudam. D. Laura estava cursando um ciclo (ou bloco) correspondente à 5ª série do ensino regular.

De nove às onze horas Clarisse atendia ao grupo formado por Jaqueline (9 anos, 3ª série, aluna de escola particular); Antônia (8 anos, 2ª série, aluna de escola particular); Marcelo (9 anos, 2ª série, aluno de escola particular); Ygor (8 anos, 1ª série, aluno de escola particular) e Vicente (12 anos, 6ª série, aluno de escola particular).

Clarisse, após o almoço, entre as quatorze e dezesseis horas, atendia D. Marisa (68 anos, PEJA I, aluna de escola pública) e Rita (45 anos, PEJA I, aluna de escola pública)

Nesse momento, faço questão de abrir um parêntese para explicar melhor sobre D. Marisa e Rita.

D. Marisa fez até a terceira série no Recife (sua terra natal) e voltou a estudar no PEJA em 2004, depois de, aproximadamente 58 anos fora da escola.

Rita, uma das vinte e um filhos de sua mãe, teve que parar de estudar aos 15 anos e retornou há um ano, através do PEJA, para, como ela mesmos dissera: *“Apesar do meu marido não acreditar vou continuar estudando até tirar meu diploma de Enfermagem”*.

As duas alunas compunham, portanto, o cenário das tardes da casa da professora Clarisse.

Mas não terminava aí não...

À noite (de 21 às 22h30), D. Janice (45 anos, PEJA II, aluna de escola pública), nordestina, trabalhava em casa de família e, segundo Clarisse, cursava o supletivo na Barra

⁴⁴ O Programa de Educação de Jovens e Adultos do Governo do Estado do Rio de Janeiro divide-se em Bloco I e Bloco II, correspondentes, respectivamente, ao primeiro e segundo segmento do ensino fundamental.

da Tijuca (bairro de emergentes da Zona Oeste do Rio de Janeiro), local que trabalhou antes de vir exercer seu ofício em Vila Valqueire, a partir de 2004.

D. Janice, na época das observações, estava cursando o período correspondente à 2ª série do ensino fundamental, entretanto, Clarisse relatou que a aluna ficara retida durante cinco anos na primeira série do antigo colégio em que estudou na Barra da Tijuca. O que, segundo a professora, não contribuiu em nada para a aprendizagem de sua aluna na medida em que ela continuava com grande dificuldade de leitura e escrita no atual colégio.

Pois bem, quase dois meses depois da entrevista exploratória - período entremeado por duas visitas para realização das observações e da segunda entrevista – retornei à casa de Clarisse com o intuito de atualizar minhas observações e, conseqüentemente, obter a complementação de alguns dados que ficaram ausentes e que pude constatar após a análise do material obtido nas visitas e entrevistas anteriores.

Entre outros dados, observei que no horário da tarde Clarisse contava com alguns outros alunos: Lauro (10 anos, 4ª série, aluno que veio do Acre e estudava em escola pública), José Luiz (10 anos, 4ª série, aluno de escola particular) e Fernanda (25 anos, PEJA II, aluna de escola pública). No caso dos dois alunos de 4ª série Clarisse me informou que os seus respectivos responsáveis procuraram-na para que pudesse “dar um reforço” pois ambos pretendiam passar em concurso. Lauro para o Colégio Militar; desejo nutrido por seu pai – militar - e expressado à professora. No caso de José Luiz, Clarisse não tinha muita certeza para que colégio público que os pais do aluno desejavam que ele passasse.

Na turma da noite, três novos alunos: Jairo (40 anos, PEJA II, aluno de escola pública e marido de Fernanda, aluna da turma da tarde), Jorge (55 anos, PEJA II, aluno de escola pública) e Carlos (22 anos, PEJA I e aluno de escola pública).

Soube, também, através de Clarisse que D. Janice estava faltando muito pois havia sido mandada embora de seu emprego e fora morar na casa de parentes em um bairro distante de Jacarepaguá.

Enfim, apresentadas as informações iniciais passo, a partir de agora, a colocar em evidência os dados obtidos nas visitas de observação e nas entrevistas subsequentes para que as particularidades e as recorrências da trajetória profissional e do cotidiano de Clarisse nos sirvam de elementos consistentes para a análise.

Os conflito e, os diversos interesses; os saberes e as diversas gerações presentes no cotidiano de Clarisse

As visitas para a realização das observações na residência de Clarisse foram realizadas em quatro momentos durante o ano de 2005.

Procurava chegar no início da primeira aula – de sete às nove horas – quando Clarisse atendia D.Laura.

Permanecia durante o segundo grupo – de nove às onze horas – com as crianças de primeiro e segundo segmento do ensino fundamental.

Ao final dessa segunda aula conversávamos um pouco sobre os alunos antes da minha saída temporária para almoçar.

Retornava, então, às quatorze horas para acompanhar a turma com as duas alunas mais velhas, até as dezesseis horas e, apenas, em uma das visitas me retirei e voltei, novamente, para a aula da noite, na qual estudava D. Janice.

Minha permanência naquele ambiente por alguns dias, além de gerar várias folhas escritas no caderno de campo, ativou minha sensibilidade para detectar certos detalhes

originais e algumas recorrências que seria impossível fazerem parte desse relatório sem o instrumento das observações.

De maneira que posso afirmar, não somente no caso de Clarisse, mas em todas as casas nas quais passei um número razoável de horas, que o meu olhar foi aprendendo a ver com a intensidade que cada momento reivindicava para si.

Como já revelado, os primeiros contatos com Clarisse não foram muito animadores. Entretanto, os subseqüentes, nos quais lancei mão do instrumento metodológico da observação participante, tudo passou a fazer sentido.

O que parecia não ter sentido, não passara de mero engano.

Vejamos, então...

Ambientes, indumentárias e pluralidade de atendimentos

O que logo me chamava a atenção quando chegava na casa delas [as explicadoras] era o local onde ministravam suas aulas.

Na casa de Clarisse se deu da mesma forma.

Na primeira vez que lá cheguei sentei-me em um dos três sofás que compunham, juntamente com uma TV de vinte e nove polegadas, um aparelho de DVD, um vídeo cassete e uma estante, uma espécie de sala de estar da casa de Clarisse. Esse ambiente, na verdade, era o cômodo de ligação à outra sala, tipo varanda, local onde existia uma mesa de jantar com oito cadeiras.

Era nessa sala-varanda que a professora exercia seu ofício junto aos seus alunos.

Uma janela grande deixava entrar o intenso barulho da rua Cairussu (rua de duas mãos, não muito larga, mas de intenso movimento do bairro) e a claridade do dia.

Aliás, dia que começava cedo para Clarice (como já relatado) e tinha como tempero a diversidade de público presente nos horários disponibilizados por ela.

O grupo de nove às onze horas era muito agitado, inclusive, Clarisse havia me contado das características dele e chegou a me alertar, várias vezes, sobre as dificuldades que ela enfrentava para trabalhar com eles e que, certamente, eu iria perceber facilmente durante as minhas visitas de observação.

Enquanto isso os outros horários eram de uma tranquilidade incomparável.

Clarisse dava aula vestindo-se sempre de forma simples, calçando chinelos de tiras, usando bermuda, ou calça comprida, sem sofisticação alguma, e blusa, ou camiseta, da mesma forma: simples.

Os alunos, tanto os mais velhos, como os mais novos (ressalvadas as preferências estético-geracionais), também, freqüentavam as aulas vestindo-se de maneira simples, quase como que estivessem em suas próprias casas.

O horário freqüentado pelo grupo de crianças evidenciava de maneira mais clara o ecletismo do trabalho da explicadora no que diz respeito à variedade de demandas presentes em um mesmo espaço de aula.

A anotação do caderno de campo revela tamanha variedade:

“Por volta de 9h45 o grupo encontra-se assim: Ygor (1ª série) com Matemática, Marcelo (2ª série) com Português (caligrafia), Vicente (6ª série) com Inglês (do curso) e Antonia (2ª série) com Matemática (“exercícios daqui”⁴⁵)”
(Caderno de campo, p.6)

⁴⁵ “Exercícios daqui” era a forma como Clarisse chamava os trabalhos passados por ela no “Caderno Daqui”, ou melhor, no caderno que cada aluno tinha e que, geralmente, ficava em sua casa para que ela pudesse passar tarefas para eles.

O ambiente era sempre descontraído. Pincelado com momentos de comedida tensão para por ordem na casa mas, na maior parte do tempo, regado à liberdade.

*“Uma olhadinha pela janela, uma conversa com o colega, uma historinha contada para a professora, um olhar perdido ao longe, uma olhada para mim, um lacrimejar dos olhos em consequência de um bocejo, uma bronquinha de Clarisse - ‘Vam’bora Ygor!’ - e assim o frágil silêncio da sala vai se quebrando, por vezes”.
(Caderno de campo, p.7)*

Clarisse adotava uma rotina bastante comum às outras explicadoras, principalmente quando se tratava da turma dos alunos mais novos.

Com a chegada deles a professora solicitava a agenda, ou os seus próprios cadernos, para saber das tarefas que eles tinham: desde exercícios para casa, até provas e testes, passando por eventuais pesquisas.

Esse rito era repetido com cada aluno que chegava. A partir daí todos tinham suas tarefas a cumprir: fazer os deveres de casa; aguardar algum exercício que Clarisse estava passando no **“caderno daqui”**; estudar para uma prova que se aproximava; enfim, uma diversidade de atividades que, somadas à variedade das matérias, exigia da professora uma prontidão permanente naquele ambiente.

“É uma característica marcante no trabalho delas – explicadoras – fazer tarefas à mão. Tenho percebido que elas escrevem muito, passando questionários; elaborando problemas, contas, equações, expressões; pedindo conjugação de verbos etc. A maioria esmagadora não usa material impresso nem quadro-negro. Vai tudo ‘na mão’ mesmo”. (Caderno de campo, p. 68)

Somava-se a esse quadro a intensa energia da garotada que não tinha como hábito trabalhar em silêncio.

Em contraste com esse cenário, o grupo da tarde, composto pelas duas alunas mais velhas que faziam parte do PEJA, era uma tranquilidade só.

O caderno de campo foi preciso para captar aquele ambiente:

“Sentadas lado a lado em uma mesa, agora mais ‘austera’, sem tantos cadernos, canetas, régua, D. Marisa e Clarisse cumprem a liturgia de um ditado. A aluna, aparentemente aplicada, copia as palavras e frases ditadas por Clarisse de forma pausada e paciente. Enquanto Clarisse analisa o produto (texto escrito) de D. Marisa, as duas conversam sobre coisas de casa etc. O silêncio da tarde contrasta com o falatório da manhã. Mesma professora, mesmo espaço, mesma janela da rua movimentada mas o ‘clima’ é outro”. (Caderno de campo, p. 11)

A tranquilidade da tarde era tanta que Clarisse ligava a televisão da sala, com o volume no nível mais baixo e, sempre que podia, dava uma escapulida para ver o andamento de uma novela que passava à tarde no canal SBT.

No caderno de campo revelo um certo espanto:

“Mesmo com a TV sem som a Clarisse permaneceu um bom tempo assistindo a novela sentada no sofá da sala, afastada da mesa onde estavam as duas alunas e eu, que nessa turma da tarde passei a maior parte do tempo sentado na cabeceira da mesa da ‘sala de aula’. A princípio me pareceu estranho mas acho que é um hábito da professora”. (Caderno de campo, p.12, 13)

Resolvi não perguntar à Clarisse sobre essa situação por poder parecer que a estava julgando. Percebi que nas outras tardes em que estive acompanhando seu trabalho a cena se repetiu e, em todas elas, percebi Clarisse segura do que estava fazendo e sempre atenta à qualquer solicitação de D. Marisa e de Rita.

O que captei desse episódio, na verdade, fez eco com o que algumas explicadoras me relataram sobre as vantagens de exercerem esse ofício. Várias delas levantaram como um dos pontos positivos de dar aula em casa o fato de poderem fazer coisas que, se estivessem na escola, não teriam condições de fazer. Ver televisão no horário da tarde para a Clarisse, certamente, se encaixava no rol dos pontos positivos.

Voltando para o horário da garotada, penso ser interessante falar um pouco de um instrumento presente, permanentemente, na mesa de aula da casa de Clarisse e que era muito manipulado pelos alunos para fazerem os exercícios da escola e os “daqui”: a tabuada.

Não imaginava que esse recurso pedagógico ainda estivesse tão presente no interior das estratégias pedagógicas dos professores. Pensava realmente que era coisa do passado.

Entretanto, percebi que a tabuada estava na mesa de todas as aulas que acompanhei e que tinham na sua composição alunos das séries iniciais.

A tabuada não somente estava presente na mesa como, também, seu uso era estimulado pela professora.

Chamava-me a atenção a diversidade de temas e interesses que ocorriam ao mesmo tempo na “sala de aula” das explicadoras.

Na “sala de aula” da professora Clarisse essa diversidade, também, se fazia presente.

“Jaqueline precisa de revistas e jornais para fazer uma pesquisa de Português; Marcelo já solicitou Clarisse para iniciar seu trabalho de Geografia, Antônio está fazendo trabalho ‘daqui’ de Português e Ygor iniciará seus trabalhos de Matemática feitos por Clarisse, ou melhor, fará trabalhos ‘daqui’ (...) Clarisse fala para Jacqueline ir para outra mesa pois terá mais espaço para manipular os jornais de onde terá que tirar figuras para o seu trabalho”. (Caderno de campo, p. 68)

“A professora, então circula pelas duas mesas. Há uma permanente troca entre os alunos. Troca de materiais (ex.: Jacqueline empresta suas canetas para Marcelo desenhar); troca de conversas; troca de interesses sobre o trabalho dos outros. Essas trocas são permitidas e controladas por Clarisse à distância enquanto ajuda à Jacqueline na busca por material no jornal”. (Caderno de campo, p. 68)

Foram sempre marcantes nas aulas acompanhadas por mim, a presença das conversas entre os alunos. Desde brincadeiras até diálogos cujos conteúdos tinham relação com os temas estudados no momento.

“O silêncio não existe. Além da fala de Clarisse explicando algo, ou chamando a atenção deles, os alunos estão sempre falando. Ygor é o mais falante”. (Caderno de campo, p.6)

Clarisse somente intercedia se houvesse exageros; e eles aconteciam com certa frequência na turma dos mais novos.

Entretanto, percebi, e pude depois confirmar com a professora, que havia intencionalidade na sua visível permissividade. Clarisse revelou-me que entendia ser

importante para eles a conversa, o bate-papo, porque era exigir demais deles, segundo ela, um silêncio absoluto durante duas horas.

Interessante o fato de que os diálogos, entre ela e os alunos e entre eles mesmos, eram tratados pela professora como uma estratégia didática.

A diversidade de conteúdos que circulavam, ao mesmo tempo, na mesa na qual todos sentavam ao redor, gerava uma socialização de temas que provocava a interferência de uns nas questões e nas respostas de outros.

Quando Clarisse, por exemplo, explicava em voz alta para um deles era comum os outros, de idade e série diferentes, ficarem ouvindo e, inclusive, se manifestarem tentando contribuir com o colega, ou, por vezes, brincarem com o fato de alguém não saber uma resposta.

Essa dinâmica proporcionava um convívio mútuo de interesses bastante peculiar àquele formato de sala de aula. Tal situação seria impensável em uma sala de aula de uma escola, fosse ela particular, ou pública.

As saídas diárias dos alunos, também, era algo muito particular. Na medida em que o horário de ir embora se aproximava, os alunos iam terminando suas tarefas e, depois de se despedirem, se retiravam. Não havia uma hora certa onde todos saiam de uma só vez, como na escola. A exceção ocorria no caso dos alunos que esperavam seus responsáveis chegarem para levá-los.

Outra situação decorrente da aproximação do horário de saída era a possibilidade de brincar até a hora do responsável chegar. Como não havia espaço adequado para brincadeiras mais arrojadas, nem Clarisse permitia, a atividade mais solicitada era a de desenhar.

“Ygor: 'Tia, quando eu acabar você vai deixar eu fazer desenho'? Depois da 3ª indagação Clarisse responde com sim. Entretanto, Clarisse, volta e meia diz: 'Não vai ter desenho depois do exercício se continuar assim'.”
(Caderno de campo, p. 7)

As formas encontradas por Clarisse para coibir os excessos dos mais novos não traziam em si nada de novo, porém, um recurso era usado por todas as explicadoras em situações limites. Falo aqui do eficiente e conhecido: “Vou ligar para a sua mãe”, ou ainda, “Quando sua vó vier lhe buscar vou falar muito sério com ela”, ou coisa parecida.

“Toda ameaça de Clarisse sobre Marcelo e Antônio é no sentido de contar para a avó dos dois tudo o que havia acontecido na aula”. (Caderno de campo, p. 69)

Na verdade, essa atitude de comprometer os responsáveis com o comportamento e com o aproveitamento dos alunos, segundo Clarisse, gerava resultados rápidos, alguns dos quais pude comprovar nas situações em que estive presente.

Portanto, foi contagiado pelos meandros desse universo que consegui trazer à cena as personagens que o compunham. Entretanto, ainda não temos a força da fala da protagonista.

O que estamos esperando, então?

O relato de Clarisse: surpresas e confirmações

Considero muito rico o conteúdo obtido na segunda entrevista que realizei com Clarisse.

A riqueza dos dados colhidos durante o período da observação foi determinante para (re)orientar o roteiro desse segundo momento da entrevista semi-aberta⁴⁶.

Por intermédio de questionamentos nada amarrados obtive de Clarisse opiniões suas sobre a instituição escola – pública e privada -, facilitadas pela sua convivência com alunos frequentadores desses dois tipos de estabelecimento; sobre a realidade das famílias com as quais ela convivia e, igualmente, sobre a ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos; sobre as suas opções pedagógicas para lidar com os diferentes tipos de alunos e de escolas e sobre sua experiência exitosa trabalhando com alunos mais velhos que estudavam em cursos supletivos.

Tive acesso, também, a relatos extremamente interessantes sobre os recursos acionados por ela para trabalhar com diversos conteúdos e séries no início do ofício de explicadora, assim como fui entender como tudo começou, ou melhor, como Clarisse se *formou* em explicadora.

Portanto, é sobre isso que trato daqui para frente.

Começando pelo início: uma nova explicadora em Vila Valqueire

Analisando os dados obtidos nas entrevistas foi possível observar uma certa similitude no início do ofício de explicadoras das nove informantes.

Ressalvadas algumas particularidades, encontramos quase sempre as variáveis que, também, compuseram o desenho inicial da trajetória de Clarisse: complementação da renda familiar, vontade de exercer a profissão de professora, ausência da necessidade de concurso para começar a dar aula, maior comodidade em trabalhar na sua própria casa etc.

⁴⁶ Importante ressaltar que houve um terceiro momento de entrevista com Clarisse no qual foram complementados alguns dados que ficaram ausentes nos depoimentos anteriores.

No caso de Clarisse, mesmo antes da conclusão do curso Normal, a professora já se aventurava pelo terreno da docência.

O local, ainda era Madureira, bairro típico do subúrbio carioca, bastante populoso e vizinho à Vila Valqueire

Clarisse teve o cuidado de atender, inicialmente, somente alunos de séries iniciais por se sentir insegura, ainda. E disse, inclusive, que recusou a solicitação de algumas famílias que, ao tomarem conhecimento de seus serviços por intermédio da “plaquinha”, a procuraram para que desse suporte pedagógico aos seus filhos, estudantes já do segundo segmento do ensino fundamental.

As estratégias acionadas pela professora para lidar com a sua tenra experiência são reveladoras da importância que a escolaridade teve na construção de seu acervo de conhecimentos:

“Eu não esqueci o que já tinha estudado. (...) Eu é. Eu não tinha nenhuma, assim, eu nunca tinha trabalhado, nunca fiz nada, só tinha o meu estudo como ... uma coisa minha. Era a única coisa que eu podia me garantir. Aí, eu comecei e falei assim: ‘Ah, eu vou tentar, com crianças menores’. Aí foram aparecendo 5ª série, 6ª série (...) é, botei a plaquinha lá no portão. Botei lá no portão, e aí foram aparecendo crianças, aí começa assim, pequeninhos e tal. Aí depois foi aparecendo maiores, aí como (...) Pela minha necessidade real, na época, financeira, eu (...) quê que eu fazia, ‘meu marido desempregado, eu tenho que dar um jeito’. Aí o quê que eu pegava; de noite, eu sabia que matéria que eu ia dar pra menina⁴⁷, por exemplo: eu sabia que ela tava dando aquilo de Matemática, um exemplo. Aí de noite eu

⁴⁷ Clarisse refere-se a uma aluna de sétima série que ela decidiu atender logo no início de seu ofício de explicadora.

estudava, eu lá com os meus livros⁴⁸, que eu tinha, pra no outro dia explicar pra ela. (...) Mas eu sabia que era uma coisa assim, provisória. Que não era ... eu não ia poder me estender muito com aquela criança, com aquela garota. Então, depois eu dei uma quando a minha situação foi melhorando, eu falei: 'não, minha prioridade são os menores, porque eu vou explicar uma coisa que eu tenho certeza que eu vou poder explicar'."

Na verdade, a opção da professora permanece até os dias de hoje na medida em que Clarisse mantém-se atendendo um grupo de alunos do primeiro segmento e somente de alguns anos para cá começou seu trabalho com alunos do PEJA.

Trabalhar com adultos: orgulho de Clarisse

O atendimento de alunos do Projeto de Educação de Jovens e Adultos do governo do Estado do Rio de Janeiro se deu de maneira não planejada, ou melhor, Clarisse não foi atrás desse público para ampliar seu leque de atendimentos. Ela foi procurada por eles.

Por uma simples coincidência, a casa da professora localiza-se no início da rua onde fica uma das poucas escolas⁴⁹ de Vila Valqueire que têm o PEJA.

A calçada de sua residência acaba sendo passagem quase que obrigatória para quem sobe ou desce a rua, indo, ou vindo da escola.

O resto ficou por conta da capacidade de propaganda da “plaquinha” fixada no portão da casa.

⁴⁸ Alguns desses livros aos quais a professora faz menção foram cedidos pelo seu marido (na época) que trabalhou com distribuição de livros didáticos.

⁴⁹ Trata-se da mesma escola em que Clarisse e seus irmãos cursaram o ginásio e na qual seus filhos estudavam na época da pesquisa.

Clarisse falou-me com muito orgulho do trabalho que realizava com esse segmento de alunos e esteve sempre, durante seus relatos, apontando os avanços conseguidos por eles com sua contribuição:

“Eu não me importo de dar aula nem no feriado. Para as senhoras mesmo eu falo: ‘gente, tem dificuldade? Vem no feriado, vem nas férias’. Olha, pra você ver, a Dona Marisa. Ela começou comigo, novembro. Eu falei pra ela: ‘Dona Marisa, a gente só vai parar no dia 24 (de dezembro). No dia 26, a senhora, por favor venha’. Aí ela falou: ‘Não, vou parar no dia 23’. Aí no dia 23 ela já não veio. Só veio, por exemplo, dia 27. (...) Fiz ela vir até o dia 30. Ela veio até o dia 30. Nas férias todas, eu falo: ‘Oh, a gente tem que aproveitar’. Porque são senhoras, não têm costume de escrever, então, quando elas estão de férias, eu ... a da 5ª série, eu comecei a ditar coisas. Eu vou ditando o texto, e ela vai escrevendo. Eu falo: ‘crase, vírgula, ponto, outra linha, parágrafo’. Elas não têm noção ... muitas sabem ler, mas não têm no... elas vão lendo igual, depois você pergunta: ‘Você leu o quê? Quê que você leu? Não entendi nada’. Então eu procuro que elas se, como é que se diz, que elas peguem base naquilo ali. ‘Vamos treinar a escrita’. Porque na 5ª série é um pouquinho diferente, mesmo sendo supletivo. Ela [a professora da escola] vai botar uma matéria no quadro, daqui a 10, 15 minutos ela vai querer apagar e se você não copia legal, direito, você vai perder; vai ter que pegar com a colega, com um amigo. Então eu gosto de dar aula. Então eu ... eu sinto prazer quando eu vejo que o que eu propus com aquela pessoa tá dando certo”.

De certa forma, os conteúdos com os quais Clarisse lidava no trabalho com os alunos do PEJA assemelhavam-se bastante com os trabalhados na turma dos mais novos da manhã.

A professora, portanto, atuando com esses dois grupos de alunos, preservava sua opção prioritária de trabalho – séries iniciais – e, ao mesmo tempo, tinha possibilidades de ampliar sua experiência docente no convívio com segmentos etários tão díspares.

De meninos aos senhores; de meninas às senhoras: o cotidiano de Clarisse e suas estratégias pedagógicas

Por motivos que extrapolavam as intenções pedagógicas de Clarisse, os ritos adotados pela professora, nas suas diversas turmas, exigiam dela uma compatibilidade com os interesses e comportamentos característicos de cada uma delas [as turmas].

A marca da versatilidade, já presente no formato de atendimento das explicadoras, ganhou contornos diferenciados no trabalho dessa professora. Isso porque Clarisse não, somente, convivia com a heterogeneidade das séries e conteúdos em uma mesma turma. A professora, também, tinha os horários dos mais idosos que reivindicavam: ritmos diferentes, tom de voz diferente, exercícios diferentes, enfim, uma agenda diferente.

Se na turma dos mais novos a rotina era: ler a agenda depois cobrar a feitura dos deveres de casa, passar questionários e outros exercícios para fixação etc., nos horários em que estudavam os mais velhos a professora conseguia ter mais tranquilidade para fazer um ditado, para cobrar a leitura de um texto em voz alta, ou seja, atividades que demandavam, realmente, mais sossego e concentração das alunas.

“Ah, eu acho que a maior parte dos alunos, de pais que trazem, é baseado mesmo em mim. Fazer o trabalho de casa (...) bater em cima do que tá com dificuldade, tá com dificuldade nisso, vamos estudar isso e, preparar pra prova. Ah, é prova. Vai cair o quê? Vai cair isso, então vamos estudar isso, entendeu? Não é (...) Eu acho que é só isso mesmo. Porque quê eu faço todo dia: agenda na

mesa, pegou agenda? O quê que tem de trabalho de casa? Ah, tem isso, isso e isso. Então vamo fazer o trabalho de casa. Aí, fez o trabalho de casa? Fez? Tá com dificuldade em quê? Ah, eu tô com (...) a tia hoje deu continha de dividir, eu ainda não peguei direito. Então quê que eu faço? Eu vou lá, vamos estudar a continha de dividir.

Clarisse, também, revelou viver o conflito de ter que evitar o uso de alguns recursos didáticos para não entrar em rota de colisão com os professores das escolas de seus alunos.

Seus argumentos assemelharam-se muito com os usados pelas outras explicadoras:

“Não, eu sigo o que vem da escola. Tanto é que a maioria deles vem assim: ‘copiar tabuada de 2 cinco vezes’. Então eles têm trabalho de casa daquilo. (...) Não é o meu método não. Eu procuro não colocar nada meu, porque pelo que eu já te falei, já não gostam de explicador, e eu ainda vou enfiar, colocar métodos no meio, não. Se a escola ... eles falam: ‘Olha, tem que estudar tabuada, tem que estudar tabuada’. Então eu boto pra copiar. Mas eu não gosto de botar eles pra copiar. Eu prefiro encher o caderno deles de conta, eles ficam consultando lá 3x9, 4x8 do que eu estar (...) senão fica 5x1=5. Eu me lembro que quando eu comecei a estudar, eu decorei a tabuada. Aí, por exemplo, 5x9, eu tinha que armar a tabuada quase que toda, pra poder chegar a 5x9. Então eu prefiro que eles, eu bote contas lá, e ela vá salteado assim: 3x9, 4x8, do que (...) Aí eu acabo fazendo de um jeito mais fácil, do que ... mas isso eu não gosto muito não, porque eles ... eu procuro, se eu vejo que a professora ensinou daquele jeito, eu prefiro, porque dá problema. Depois chega na escola: ‘Ah, a explicadora ensinou assim, mas você tá ensinando assim’.

“(...) acho que explicador é para explicar aquilo e pronto. Eu não posso ficar passando uma coisa minha, porque dá conflito. Chega na escola: ‘Ah, por que você fez desse jeito? Ah, a minha explicadora ensinou assim. Não, mas eu não quero assim’. Eu sinto isso, que no professor primário, elas têm muito disso. Não sei é medo da explicadora, de uma certa forma explicar melhor, de um modo mais simples. Eu não sei qual é o, qual é o, pensamento deles. Eles têm um ... então, se eu explicar de um jeito, que não é o que ela tá explicando, ela vai querer bater de frente comigo”.

Esse limite ao qual Clarisse se submetia para evitar problemas com as escolas de seus alunos não era exercido com tamanha rigidez. Faço essa afirmação porque uma das indagações que fiz à Clarisse foi a seguinte:

Ora, os alunos, ao não entenderem a matéria dada em sala de aula, traziam as dúvidas para serem sanadas pela explicadora. Essa, por sua vez, para conseguir fazer com que o aluno aprendesse aquele conteúdo, necessariamente, não teria que lançar mão de outros recursos (que, em última instância, seria um jeito diferente de ensinar) para ter êxito na sua função precípua: explicar?

Ela, assim como todas as outras oito professoras, responderam que sim mas que solicitavam aos alunos para que fossem comedidos, nas suas respectivas escolas, no sentido de não criarem situações onde ficasse evidente a existência de uma explicadora por traz, *ensinando diferente*.

Essas que estou chamando na pesquisa de “estratégias de evitamento de confronto com a escola” cumpriam o seu papel no universo de iniciativas tomadas pelas explicadoras para garantirem seu espaço de trabalho.

Entretanto, isso não impediu Clarisse de externar sua opinião bastante crítica em relação à instituição escolar e à família (os pais especificamente).

Família, aluno e escola: as coisas não vão bem...

Se foram poucos os momentos de críticas duras nos depoimentos de Clarisse, um deles, com certeza foi quando tratamos de escola, de aluno e das famílias de seus alunos.

Talvez o fato de estar fora da escola e com um contato mais qualificado com os alunos e seus respectivos responsáveis fizesse com que Clarisse pudesse ter um olhar distanciado da realidade com a qual ela convivia.

Com relação à família a maior crítica estava situada na ausência dela, ou melhor, segundo Clarisse, não havia da parte dos pais uma parceria com o seu trabalho. A intenção deles era, em última instância, carregada de pragmatismo

“Eu acho que é muito assim sabe ... eles não estão, assim, muito preocupados, alguns estão preocupados sim. Eles querem mais é... querem que o filho passe, de qualquer jeito, que estude, que eu explique. Mas, eles mesmos, quando sai daqui... só tem um que o pai, as vezes ele faz o trabalho com ele em casa. Que é o que eu te falei que é engenheiro. É mais rigoroso. Mas, eu gosto de fazer os exercícios deles de casa, pra mim saber o quê que eles estão dando, pra mim saber aonde estou pisando, quê que eu vou fazer. Por exemplo, o Ygor, quando ele chegou, ele só vinha... não tem trabalho de casa, não tinha trabalho de casa. Aí o pai começou a fazer com ele em casa. Aí eu falei: 'Eu preciso saber o que ele tá dando. Qual é a... da onde eu vou partir'. Senão eu vou ficar no vazio. Não sei se tá dando isso, se não tá. (...) É o que eu falo: 'pra estar numa explicadora, geralmente, é meio rebelde'. A não ser que a mãe não

saiba dar uma orientação, aí a explicadora serve mas a maior parte, eles têm problemas de aprender... se a mãe pode, se ela tiver condições de em casa explicar, ela não vai pagar uma explicadora. Agora, ela vai pagar, se ela vê que o filho tem dificuldade, e ela fica batendo de frente com o filho. Porque ele bate, e fica batendo de frente com o pai, com a mãe. 'Não, não quero fazer isso. Não sei o quê'. Aí o pai faz o quê? Joga pra mim que... aí aquele negócio: eu tenho que mandar tudo feito, tenho que estar... se não a culpa cai toda em cima de mim também".

Certamente havia exceções que a professora, inclusive, classificou como promotoras de sucesso de alunos que tinham o acompanhamento dos pais.

Entretanto, predominou no depoimento da professora um ceticismo bastante forte no que diz respeito aos procedimentos das famílias frente aos seus filhos.

Quando o assunto era escola a situação não mudava muito. Clarisse, inclusive, comentou que não tinha interesse algum de fazer concurso para trabalhar na rede pública, ou na rede privada.

Suas críticas foram pontuais aos estabelecimentos de ensino nos quais seus alunos estudavam e a algumas escolas do bairro. Apesar de ter sido indagada na entrevista para falar sobre a *instituição escola*, Clarisse se reportou sempre a exemplos mais próximos com os quais convivia.

A professora encontrava nas metodologias e nas práticas pedagógicas adotadas pelas professoras das escolas uma certa falta de responsabilidade com a aprendizagem do aluno. Chegou a fazer distinções claras que evidenciavam esses problemas sendo vividos de formas diferentes nos estabelecimentos públicos e nos particulares.

Também não deixou de registrar uma fala quase que unânime entre as informantes desse estudo, a de que as professoras não gostavam de saber que seus alunos estavam em explicadoras.

“Ah, eu acho que o tempo faz a diferença. Primeiro que na escola tem mais alunos pra professora dar atenção. Por exemplo, o Ygor, ele tá na 1ª série. Na escola, a professora na sala de aula, ela não pode parar, e ficar ali do lado dele: 'Não, você vai fazer. Não, vamos bater nisso aqui. Não, não tá entendendo? Não. Mas a tia explica de novo'. Agora, é claro, se a professora no caso ... o exemplo que eu te mostrei ali daquela ponta. A professora quer daquele jeito. Quando elas vieram pra cá, eu ensinei o jeito simples, que todo mundo tá acostumado a fazer. Quando ela chegou lá com as contas, a mulher mandou apagar tudo. A mulher só faltou rasgar a folha. Ela não aceitou, botando só o que sobra, o que falta não. Ela quis: 'Eu quero que bote a conta. Arma a conta'. Então, arma a conta. Se eu sinto que não tem problema d'eu explicar um modo mais fácil ...”

“Não. Tenho até medo que saibam que eu dei aula. Aqui na Cândido Campos⁵⁰, até já correu boato, que tem uma explicadora por aqui, dando auxílio a eles”.

“Eu não vejo muita diferença assim, é claro, eu acho que escola particular, exige um pouquinho mais, tem que dar uma ... não digo uma boa escola, não vou incluir aí, por exemplo, um Pentágono, que é um outro nível, eles têm um outro Agora, a maior parte dessas escolas particulares pequenas, que não têm muito nome, que abriram há 10, 15 anos, porque eu acho que eles fazem é isso, a diferença que eu acho, é que faltam menos professores. O professor na escola pública, ele falta a

⁵⁰Escola pública que fica perto da casa da professora Clarisse, na qual estudam seus alunos mais velhos.

hora que ele quer. E na escola particular, não tem isso.(...) Porque eu acho, o seguinte: tem colégios, bons. Particulares bons. Mas eu acho que tem muito colégio particular que só tá ali em busca do dinheiro do aluno. Ensinar mesmo, e dizer assim: 'olha, é muito melhor que a escola pública', não é. (...)

Não que o colégio público seja bom, de boa qualidade, mas não tem ... o colégio particular, a maioria, eles só querem ganhar o dinheiro do aluno, mas eles não aprofundam na matéria não. Dá como dá. (...) O que eu vejo na escola particular é mais testes. Testes semanais. Eles dão dois, três capítulos de uma vez só, pra um garoto estudar, e fazer o teste”.

Portanto, os depoimentos registram de maneira clara uma opinião bastante dura de Clarisse sobre as escolas.

E sobre os alunos?

Era evidente que, ao chegarem na sala de aula de Clarisse, as crianças eram a própria tradução de seus *habitus*. Mesmo tão jovens, as estruturas familiar e escolar já exerciam seu papel estruturante na constituição do ofício de cada aluno.

A professora, conscientemente, relevava situações de bagunça, indisciplina etc. por compreendê-las como expressões da idade tenra de seus alunos mais jovens.

“Então, eu vou levando assim, até... eu estou querendo pintar a casa, então eles vêem que a casa não tá pintada, então eles querem escrever. Então, são meio abusadinhos. Eu acho até que criança de escola particular é mais ... não sei se é porque eles acham assim, você é obrigada ... eles têm aquela visão: 'Eu estudo em escola particular, eu tô pagando aqui, você é obrigado a me aturar, meus desaforos também'.

Entretanto, Clarisse identificava que posturas inadequadas dos alunos desse segmento etário, poderiam ser consequência das atitudes, já mencionadas, de seus responsáveis e, também, da concepção pedagógica predominante nas escolas nas quais estudavam.

“Eles chegam com bastante dificuldade, sempre. Geralmente esperam o boletim tá vermelho e aí o pai e a mãe pra virem”.

Por sua vez, quando falávamos dos alunos mais velhos Clarisse tinha uma outra opinião.

Por diversas vezes declarou sentir-se realizada ao ver uma aluna sua lendo e escrevendo com desenvoltura.

Revelou-me, inclusive, que o seu maior desafio como explicadora era trabalhar com as pessoas mais idosas:

“É, por exemplo, a Dona Marisa. Ela chegou aqui com muita dificuldade de ler, então agora ela já lê, já ... eu percebo que o adulto tem muita dificuldade de aprender, mais do que a criança. A criança pega com uma facilidade muito grande”.

“À noite eu tenho a Janice. (...) Aí o que eu faço: ela, tem muita dificuldade de ler. Não consigo alfabetizar ela. E olha que eu fiquei sabendo que ela vinha... estudou na Barra, que ela trabalha lá em casa de família, então ela fez ... tava num supletivo lá na Barra, aí, eu converso com outras pessoas, fiquei sabendo que ela ficou cinco anos na 1ª série. Aí agora ela veio trabalhar aqui no Valqueire, então ela veio pra Cândido Campos. Acho que tá uns dois anos na Cândido Campos.(...) Passaram ela por passar. Ela não tem base. Uma coisa assim.(...) Então ela não tem muito tempo pra ela estudar. Ela chega aqui, as vezes, 21h40, quando é 22h ela já quer ir embora, porque

ela já tá com sono, ela tem que ainda fazer: 'ah, ainda vou lavar a camisa do menino ir pra escola'.

Enfim, família, escola e aluno foram temas que aproximaram bastante o depoimento de Clarisse ao das outras oito explicadoras, mas, certamente que o trabalho com pessoas mais velhas revelou uma parte da história de Clarisse bastante original.

Interessei-me, também, em saber de Clarisse sobre o que significava para ela ser explicadora. Como era exercer o magistério de uma maneira tão particular?

Clarisse cobrava R\$ 40,00 por mês e, em virtude disso, tinha uma renda mensal próxima a dois salários mínimos

Fazia questão de dizer que o trabalho como explicadora não era sua principal fonte de renda.

Portanto, já era possível perceber que seu ofício era exercido com amor e um certo desprendimento

"(...) eu me sinto gratificada assim, por ter ajudado de alguma forma. Mas a maior parte, a maior parte eu me sinto gratificada. Ainda mais quando eu pego uma criança, uma pessoa, que não sabe ler, e eu sinto que eu consegui fazer aquela pessoa ler. Porque dali, depois que lê, é muito mais fácil aprender. Eu acho que ensinar uma pessoa escrever e ler, é muito mais difícil. Então, eu acho isso. O prazer d'eu ver, de vê que eu consegui fazer, uma criança ler".

"(...) é porque eu quero dá, não quero ficar sem fazer nada. E não consigo assim, não gosto de sair na rua assim, não tenho aquela iniciativa de procurar outro emprego. Eu acho que é uma coisa que eu sei fazer direitinho".

Portanto, novamente encontro-me no dilema de fechar mais uma história para continuar. Na verdade não estou a fechá-la, estou simplesmente abrindo outra nova história com uma nova personagem que, com certeza, trará particularidades e semelhanças com as histórias das explicadoras apresentadas até agora.

Alguns dados omitidos nesse momento serão resgatados mais à frente, para contribuir com a análise que será desenvolvida a partir de todo o material empírico reunido e dos suportes teóricos que balizam esse estudo.

O importante nesse momento é fechar uma etapa conhecendo um pouco mais das explicadoras e, tenho certeza, que Clarisse ajudou bastante.

Marcilene: uma alegria contagiante para ensinar

Foi essa a primeira impressão que tive ao conversar pela primeira vez com Marcilene ao telefone: prazer em falar sobre o que ela fazia.

Na verdade não foi com Marcilene o primeiro contato. Foi com seu marido, Ricardo, o meu primeiro bate-papo com vistas a me aproximar de Marcilene.

Diferente da situação da maioria das explicadoras, D. Ivette não intermediou esse primeiro contato. Logo depois que minha mãe me passou o telefone de uma nova “plaquinha” descoberta, eu mesmo tomei a iniciativa de ligar. Achei que valia à pena arriscar.

Não há do que me arrepender.

Ricardo, depois de ouvir minhas explicações sobre a pesquisa e sobre meu interesse em contar com sua esposa como uma das informantes, se colocou a minha inteira disposição para ajudar e se prontificou em adiantar o assunto para Marcilene, que não se encontrava em casa naquele momento.

Depois de várias tentativas marcadas por desencontros durante alguns dias, consegui falar com a professora Marcilene e, então, explicar-lhe com mais detalhes os objetivos de minha pesquisa.

A indisfarçável disponibilidade apresentada pela professora no nosso primeiro contato gerou, inclusive, condições para que eu tomasse nota de várias informações constantes no roteiro da entrevista exploratória.

Marcilene topou, então, fazer parte da pesquisa e, depois de alguns ajustes mútuos de horários, marcamos a data da entrevista exploratória.

A sombra da docência nos caminhos de Marcilene

Filha de um comerciante e de uma dona de casa, Marcilene perdeu sua mãe com apenas quatro anos de idade.

Integrante de uma família de seis irmãos – três mulheres do primeiro casamento de seu pai e dois homens do segundo – Marcilene era a mais nova das mulheres.

Uma de suas irmãs, bastante lembrada durante as entrevistas, era professora de Arte Educação da rede estadual e particular de ensino do Rio de Janeiro.

Durante boa parte de sua infância Marcilene foi criada por seu pai e por sua avó. Situação essa que a fez acionar, por diversas vezes, suas boas lembranças de um pai marcante em sua vida.

Segundo a professora, seu José, assim como sua mãe, D. Alda, tinham estudado até o primário. Ele era Maçom e tinha o hábito de ler muito. Além disso foi muito forte nos depoimentos de Marcilene a admiração pela inteligência de seu pai:

“Mas meu pai era uma pessoa inteligentíssima. História, ele ensinava ... por isso que minha irmã, a Célia, gosta de História. Meu pai era ótimo desenhista. Ele desenhava muito bem e explicava muito bem. (...) As explicações, o que ele explicava à Célia, parecia que ele tinha mais.(...) É, acho que, também, o jeito que meu pai falava, sabe. De explicar. Eu achava legal, porque eu era muito pequena mas a maneira como ele explicava à Célia. Eu achava ele o máximo. Ele dizer que ele tinha pouco estudo mas que ele lia muito, que ele sabia e isso para mim me marcava”.

Marcilene é casada com Ricardo e moravam, no período da pesquisa, em um apartamento alugado de dois quartos juntamente com Gabriela, filha do casal que tinha

nove anos e estudava na terceira série de uma das escolas públicas mais antigas do bairro de Vila Valqueire: Escola Municipal Carlos de Laet.

Antes de Vila Valqueire, Marcilene havia morado, já casada, em Madureira (bairro vizinho a Vila Valqueire) onde, inclusive, iniciou-se como explicadora.

Ricardo tinha concluído o primário e desde o início do casamento apresentara uma trajetória profissional bem eclética. Havia trabalhado como segurança de uma empresa, depois exerceu a função de motorista de ambulância de uma clínica particular, foi motorista de táxi e no período da pesquisa estava trabalhando como técnico em refrigeração.

Chamou-me a atenção a maneira carinhosa e orgulhosa como Marcilene resgatava, através da memória, um passado que, para muitos, poderia ser tratado com lamento.

Mas Marcilene, como o título faz menção, me contagiava com seu entusiasmo, até mesmo para falar de momentos difíceis de sua vida.

Formada professora no ano de 1988 Marcilene completaria trinta e nove anos em julho de 2005.

Sua formação docente foi realizada em duas instituições. Inicialmente, cursou o Normal em uma escola pública no bairro da Barra da Tijuca. Em virtude de ter conseguido estágio em uma escola no bairro da Praça Seca, vizinho de Vila Valqueire, a, então, futura professora deslocou-se para uma instituição particular de ensino, próxima à escola onde realizava seu estágio e lá concluiu seu curso Normal no ano de 1988.

Seus estágios foram realizados, em grande parte, em escolas públicas e em uma particular, na qual Marcilene permaneceu quase dois anos sendo remunerada.

Marcilene me revelou que desde 1991 trabalhava como explicadora.

Começou em Madureira.

Entretanto, o início do ofício de explicadora não se deu imediatamente após a conclusão de sua formação no curso Normal.

Marcilene revelou-me ter-se “*desiludido*” com o magistério em virtude do resultado negativo que obteve, ao concorrer a uma vaga de professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Segundo a professora, no período em que concorreu ao concurso ela não havia nem se formado ainda e, em consequência de uma informação equivocada da organização do exame, ela não entrou com recurso no tempo devido e, por isso, perdeu o direito de ingressar no magistério público municipal:

“Aí eu fiquei super desiludida sabe? Fiquei chateada, magoada. Eu falei: ‘Caramba, eu ia me formar e ia tá lá dentro do município’. ”

Sua vida nesse momento deu uma guinada e Marcilene foi fazer outros cursos: da Xerox do Brasil, de arquivo e de secretária.

Começou, então a trabalhar em uma renomada corretora de imóveis do Rio de Janeiro como secretária do vice-presidente.

“Ih aí comecei a gostar e porque eu fiquei meio desiludida com o magistério.(...) Me entreguei a outro trabalho e fiquei. Mas sempre gostei de dar aula. Aí engravidei”.

Em 1991 Marcilene engravidou e foi orientada pelo médico a largar o emprego por ser hipertensa.

“Aí comecei a sossegar em casa. Nisso saí de lá (corretora). Aí foi aonde eu parti para dar aula em casa. Eu falei: ‘Sabe de uma coisa? Acho que eu vou voltar a dar aula em casa’. É o que eu gosto. Não adianta”.

A decisão de trabalhar em casa como explicadora carregava alguns motivos que iam além do simples gosto pela docência. Nessa época seu marido encontrava-se em situação de instabilidade profissional. Exercia o ofício de motorista de táxi e Marcilene acabara de perder seu filho.

“E eu engravidei e perdi esse primeiro filho. Então eu falei: ‘Puxa e agora?’ Eu não tava bem. Aí eu pensei assim: ‘Preciso fazer alguma coisa, não quero ficar parada’. E nessa época, também, a parte financeira, também, não tava legal. Eu falei: ‘Quê que eu vou fazer?’ Então eu falei: ‘Não, preciso fazer alguma coisa’. Tava sozinha em casa. Eu falei: ‘Não, eu quero trabalhar. Primeiro que eu quero ajudar a ele’. Mas eu morava em Madureira, não morava aqui não. Aí eu falei: ‘Não, eu vou começar a dar aula’ ”.

Tomada a decisão, a *estratégia de marketing* das explicadoras foi, então, acionada por Marcilene: a **“plaquinha”**.

Uma outra estratégia, ou recurso, o qual algumas explicadoras da pesquisa revelaram ter lançado mão diz respeito ao tipo de público com o qual elas procuraram contar para o início de suas experiências como explicadoras.

Com Marcilene não foi diferente. A professora revelou que, no início, aceitava, somente, alunos do primeiro segmento para trabalhar, por uma questão de segurança.

“No início eu procurava estudar um pouco. Olhava quando eles traziam alguma coisa. Não aqui; em Madureira. (...) mais insegurança. Ficava: ‘Ai vai vir um aluno, será que eu vou dar conta? Como é que vai ser? Como é que esse aluno vai ser?’ (...) Aí o que é que eu fazia? ‘Amanhã eu vou ter que ver isso aí’. Então, eu pegava um livro. Desce um livro aqui, desce um livro ali. Estudava tentava fazer junto com o aluno”.

Segundo a professora, essa insegurança inicial foi dando lugar à tranquilidade construída a partir do que ela chamou de maturidade, assunto que será abordado mais adiante.

Outras informações importantes obtidas durante o nosso primeiro encontro relacionam-se ao tipo de atendimento que a professora fazia nos dias da semana.

No período da pesquisa haviam dez alunos sendo atendidos por Marcilene. Cinco na turma da manhã – das nove às onze horas – e cinco na turma da tarde – das quinze às dezessete horas.

Pela manhã Marcilene atendia Elton (11 anos, 4ª série, aluno de escola pública), Flávia (12 anos, 5ª série, aluna de escola pública), Vicente (11 anos, 4ª série, aluno de escola particular), Tâmara (11 anos, 4ª série, aluna de escola particular) e Wesley (12 anos, 5ª série, aluna de escola pública).

Na parte da tarde os alunos eram: Luiz (11 anos, 4ª série, aluno de escola particular), Júlia (13 anos, 7ª série, aluna de escola pública), Janice (13 anos, 7ª série, aluna de escola pública), Paula (11 anos, 4ª série, aluna de escola particular), Milena (6 anos, C.A., aluna de escola particular) e Carla (12 anos, 6ª série, aluna de escola pública).

A professora fazia o atendimento dos alunos quatro vezes na semana. As quartas-feiras eram usadas por Marcilene para ir ao médico, para fazer limpeza na casa, para ir ao banco, fazer compras, enfim, dar conta de questões que se relacionavam às suas demandas familiares e domésticas.

Entretanto, a professora fez questão de afirmar que, dependendo das necessidades de seus alunos, a quarta-feira era, eventualmente, usada por ela para dar aula:

“Se tiver prova, aí eu atendo. Marco aquele dia, deixo aquele dia”.

Pois bem, depois desse primeiro encontro no qual realizamos a entrevista exploratória estive por mais três vezes na residência de Marcilene.

A última vez foi usada para atualizar as observações, complementar alguns dados não obtidos durante as duas entrevistas e para registrar algumas imagens fotográficas do ambiente onde Marcilene exercia seu ofício de explicadora.

Os resultados obtidos na entrevista exploratória geraram em mim não somente uma admiração pelo entusiasmo contagiante de Marcilene, como, também, favoreceram minha incursão no período de observação participante que, por sua vez, criou as condições necessárias para a elaboração do roteiro da entrevista.

O cotidiano de quem gosta de fazer o que faz

Cumprindo o combinado procurava chegar na casa de Marcilene pouco antes de nove horas para acompanhar o movimento da chegada da turma da manhã.

Do mesmo jeito ocorria na parte da tarde. Depois de uma breve retirada minha para o almoço retornava por volta das quinze horas para estar presente desde o início do grupo que estudava até as dezessete horas.

O horário da manhã se encerrava às onze horas.

A sala de aula era a mesma sala que Marcilene usava para o almoço e o jantar de sua família.

No caderno de campo retratei com mais riqueza de detalhes o ambiente:

“Ambiente agradável a ‘sala de aula’. Não muito grande, entre 4m x 3,5m. Ventilador de teto que torna o ambiente mais agradável. Uma janela atrás da mesa dá a iluminação da sala. Uma estante com objetos decorativos,

TV (não muito moderna) por assinatura, mesinha de centro, sofá (local reservado para mim) ladeado por uma mesinha com abajur e ,finalmente, a mesa de jantar com seis cadeiras onde se encontram a professora Marcilene e, até agora, Elton e Flávia". (Caderno de campo, p. 13)

Marcilene, da mesma forma que todos os seus alunos da manhã e da tarde, vestia-se de maneira simples. Na maioria das vezes usando chinelo de tiras, calça ou bermuda jeans, camisetas simples, ou seja, bem à vontade, pois afinal estava em sua própria casa.

A rotina nos dois horários se repetia: Marcilene solicitava aos alunos informações sobre tarefas e compromissos escolares e combinava com eles como iriam dar conta de tudo.

A chegada irregular dos alunos fazia com que a professora repetisse por diversas vezes o procedimento anterior.

Entretanto, após alguns minutos Marcilene já se tornava uma *multi-professora*. Explicando melhor: enquanto alguns alunos faziam exercícios elaborados com antecedência por Marcilene no **“caderno da explicadora”**⁵¹, outros abriam seus livros e cadernos da escola para fazer os deveres de casa, outros a solicitavam para ajudá-los a refazer algumas questões de uma prova, enfim, isso tudo em um ambiente bastante descontraído, com os alunos conversando entre si, sem exageros, com Marcilene se deslocando ao redor da mesa para chegar mais perto de um aluno e, principalmente, com uma demanda bastante eclética de conteúdos.

Mais uma vez recorro aos registros do caderno de campo:

⁵¹ O nome variava um pouco entre as explicadoras. No caso de Clarisse esse caderno recebia o nome de “caderno daqui”. Entretanto, a natureza do caderno era a mesma: um caderno que cada aluno tinha para fazer , somente, as tarefas da explicadora e que permanecia na casa dela para que ela pudesse corrigi-lo e para passar outros exercícios de um dia para o outro.

“Enquanto a demanda de Elton (4ª série) é Matemática, Vicente requisita de Marcilene ajuda em conjugação de verbos. A professora o orienta de maneira bastante competente e atenciosa; pergunta a Elton se está conseguindo fazer; pergunta a Wesley se está com dúvida e pega um caderno para preparar um trabalho para Tâmara (4ª série) (...) ‘Wesley não demora não porque você chegou tarde e eu ainda tenho que fazer exercício de fixação para você. Tâmara como é que você está em adjetivo? Tá entendendo? E o grau?’” (Caderno de campo, p.15)

Esse ambiente multisseria, multidisciplinar e de diversidade etária se configurou como um traço forte do trabalho das explicadoras.

Essa situação gerava momentos impensados na realidade de uma sala de aula escolar como por exemplo os episódios em que a professora tentava tirar alguma dúvida de um aluno e, em virtude do pequeno tamanho das salas de aula e do agrupamento dos alunos, o assunto, ou a dúvida, se tornava pública.

Se existiam alunos que ignoravam o momento por estarem concentrados em suas tarefas, a maioria, não agia assim.

Muitas vezes a questão entrava em debate e precisava que Marcilene contivesse o ímpeto de alguns que pretendiam dar a suposta resposta certa.

O interessante é que esses momentos eram comuns e independiam se a dúvida vinha de algum aluno de série menor, ou de uma série mais adiantada.

No primeiro caso, os mais velhos se prontificavam em responder, orgulhosos dos seus conhecimentos e no segundo caso, as tentativas superavam os acertos.

O que é importante destacar é que Marcilene transitava com desenvoltura em torno dessas situações, ou melhor, sabia cortar se houvesse excessos sem causar frustrações.

“Numa de suas explicações para Elton (4ª série) sobre MDC a aluna Tâmara (4ª série) diz que a professora dela ensinou uma musiquinha para ela resolver esse tema. Marcilene pede para ela cantar e pede, também, para que todos ouçam, principalmente o Elton. Tâmara: ‘Multiplica pelo de baixo e divide pelo de cima. Multiplica pelo de baixo e divide pelo de cima.’⁵². Marcilene, então, estimula ao Elton a repetir o verso pois isso o iria ajudar: ‘Repete Elton, é sério, isto vai te ajudar. Vamos repete rapaz, repete, vai, fala’. Depois de algum tempo e alguns risos dos outros (com a imediata repreensão da professora) Elton repete o verso meio envergonhado”. (Caderno de campo, p.16)

Nos dois grupos de Marcilene – da manhã e da tarde – havia alunos que estudavam na mesma escola, inclusive na mesma série.

Essa situação potencializava uma das ações marcantes do trabalho das explicadoras.

O que quero dizer com isso ...

Chamou-me a atenção o trabalho de algumas explicadoras de pedirem os cadernos da escola e, também, os livros, para verem se os alunos copiavam a matéria na sala de aula e se estavam fazendo as tarefas passadas nos livros de exercícios das respectivas disciplinas.

Essa rotina era cumprida com afincio por Marcilene. Penso que estava aí uma das diferenças fundantes entre o trabalho delas e o realizado em sala de aula (falaremos sobre isso a frente).

⁵² Havia um ritmo próprio para a música.

Pois bem, o fato de existirem alunos da mesma escola estudando com Marcilene criava condições para que ela monitorasse o acompanhamento realizado pelo aluno em sala de aula usando o expediente da comparação entre os cadernos e livros dos alunos.

“Ao perguntar para Wesley sobre o livro de Matemática obtém a resposta de que não havia trazido. Pede seu fichário e começa a folhear. Identifica uma certa desorganização no fichário do aluno e se surpreende com o último dia de aula de Matemática registrado pelo Wesley. Pergunta o nome do professor de Matemática da escola e parece que o conhece quando o aluno responde que é o professor Jair. Não satisfeita com as explicações do Wesley, Marcilene pede o caderno da Flávia, que é da mesma escola do Wesley e tem o mesmo professor – Jair – e pede, também, informações sobre o andamento da matéria.(...) Depois de muitas indagações a Wesley e comparando com o material e as informações de Flávia a professora decide passar alguns exercícios para o Wesley”. (Caderno de campo, p.17)

O grupo da tarde era composto, na maioria dos casos, por alunos que cursavam o segundo segmento do ensino fundamental. Alunos maiores que, apesar da idade, (na verdade alunas, pois só havia um aluno nesse horário), chamavam Marcilene de “tia”.

Se pela manhã havia uma certa proximidade entre as séries dos alunos, na parte da tarde encontravam-se, na mesma mesa, alunas de 6^a, 7^a, 4^a série e C.A.

Foi nesse horário que descobri na minha primeira visita de observação uma estratégia usada por Marcilene para compensar a falta de espaço em sua sala e para, também, criar saídas para situações de indisciplina, ou mesmo, de necessidade de maior concentração para a realização de uma tarefa.

No hall que existia entre a entrada de seu apartamento e a do vizinho⁵³ havia uma mesa – tipo de bar – com duas cadeiras.

Cheguei a presenciar a utilização da mesa, principalmente, pelas alunas maiores da tarde por solicitação da professora, em virtude da indisciplina de algumas delas e pela necessidade de maior atenção na leitura de um texto.

Estratégias como essas eram possíveis de serem acionadas pela informalidade do ambiente.

As salas de aulas das explicadoras permitiam essas **ousadias pedagógicas**.

Talvez a maior delas [as ousadias] seja a de dar maior atenção a cada aluno. Essa constatação vai perseguir quase todos os capítulos desse estudo.

Pode parecer lugar comum mas o ato pedagógico, o ato de ensinar passa – ou deveria passar – por uma relação de interação mais consistente, mais concreta.

Tardif (2005) nos chama atenção para a “*natureza da docência*” entendendo-a como um “*trabalho interativo*” (Tardif, 2005, p.15)

Quase todas as minhas informantes quando indagadas sobre qual seria (ou quais seriam) o motivo para que os alunos conseguissem aprender com elas e, muitas vezes, não dessem conta de aprender na escola, respondiam que era pela atenção maior que elas dedicavam a eles, o que era quase impossível em uma sala de aula escolar.

Marcilene se posicionou sobre esse e vários outros temas. A entrevista foi capaz de colher muitos dados interessantes.

Vamos a eles.

⁵³ O prédio de Marcilene tinha o pavimento térreo e o primeiro andar, onde ela residia. Havia dois apartamentos por andar.

Marcilene conta sua história: a entrevista semi-aberta

Duarte (2000) nos auxilia, quando enveredamos – nós pesquisadores em Educação – no trabalho de coleta de dados junto aos nossos informantes, ao dizer que:

“Muitos problemas podem ser identificados no roteiro das entrevistas quando elas saem do papel (ou do computador) e ganham significado na interação entrevistador/entrevistado. Por essa razão, este deve ser um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação”. (Duarte, 2000, p.14)

Pois então, para captar os dados relevantes para esse estudo, através dos depoimentos das explicadoras, foi necessário a construção de um roteiro cuidadoso para a entrevista semi-aberta. Cuidadoso pois tinha que ser capaz de dar voz às explicadoras sem, contudo, perder sua intencionalidade. Captar as subjetividades sem abrir mão de ser objetivo e por último, mas não menos importante, se ajustar ao objeto pesquisado.

Portanto, tanto a entrevista exploratória, quanto o período de observação foram potentes para sintonizar a segunda entrevista.

Fui procurar encontrar nos relatos de Marcilene, assim como no das outras explicadoras, como tudo começou e porque decidiram ser professoras e explicadoras, o que pensavam sobre seus alunos, o que pensavam sobre as famílias, o que pensavam sobre a escola, suas estratégias pedagógicas, seus sonhos e desejos, seus maiores desafios como explicadoras, pessoas marcantes em suas vidas, enfim, busquei respostas para entender os encontros e desencontros das trajetórias singulares de cada uma delas.

Pude, então, tomar conhecimento sobre várias informações não captadas anteriormente. Elas se encontram a seguir.

Como tudo começou e por que ser explicadora?

“Aí fiquei com a minha avó, que era portuguesa. Aí depois ela também faleceu. (...) e depois meu pai casou de novo (...) ela era dona de casa. Não tinha muito estudo. (...) Eu não fui bem no meu primário. Não fui bem. Eu tive muitos problemas. Eu tive na 4ª série uma professora, ela faltava muito. Depois ela... aí passou pra outra professora, aí eu repeti a 4ª série. Aí teve... a professora teve problema de voz. Ela parou de falar. Aí teve que fazer uma cirurgia. Aí a gente já não tava bem, aí veio outra. Da outra passou pra outra. No mesmo ano.(...) eu fiquei reprovada. Aí sim, o colégio ficou preocupado, com aquela turma... porque já tinha feito. Aí, vamos colocar uma professora. Professora Sheila, até me lembro dela. Foi a professora que me fez gostar de Matemática. Aí é que eu aprendi, e aí nunca mais eu repeti de ano (...) isso na 4ª série. Aí nunca mais repeti, mas nunca também fui uma aluna excelente (...) Mas não repeti mais. E, aí fui fazendo, e decidi... desde pequena eu falava, eu queria ser professora (...) É. Eu dava... as minhas irmãs riam de mim, porque a minha mãe morreu muito cedo (...) Mas quando era pequena, elas ficavam rindo, porque eu ficava dando aula, fingindo que as bonecas e os travesseiros eram meus alunos. (...) Olha, no total, eu tenho 6 irmãos (...) primeiro casamento: Célia, Flávia e Alba e depois, no segundo casamento, que veio o Arlindo e o Ricardo.(...) a Célia é professora. (...) eu até me irritava, porque elas ficavam olhando, porque eu falava muito. Então o quadro, era o meu armário. O meu armário era o quadro, e eu ficava dando aula, eu brigava. Então elas morriam de rir. Porque a gente é assim: eu tenho 39, a Célia tem 41/ 42, a Flávia 45, é tudo pertinho. Então tu imagina. Elas ficavam morrendo de rir de mim. Aí ficava mexendo comigo (...) ah, eu tinha três pra quatro anos (...) Porque minha mãe ainda tava viva essa época. Aí depois... é, uns três pra quatro anos.

*Aí minha mãe faleceu, mais ou menos, por volta disso.
Então já tinha isso na cabeça”.*

Se esses momentos da vida de Marcilene não foram determinantes nas suas escolhas, pelo menos, estavam presentes em sua memória sob a forma de lembranças acionadas quando indagada sobre as razões que a levaram ser professora.

A opção pelo curso Normal se deu, como Marcilene mesmo relata, de *“forma quase que natural”*, mesmo que ao final desse, como declarado por ela na entrevista exploratória, a decepção pela reprovação no concurso para o município a tenha feito escolher outro campo de atuação profissional.

Entretanto, a, então secretária do vice-presidente de uma grande corretora de imóveis, por motivos de saúde e de natureza financeira, opta em exercer o magistério sob a forma de explicadora no bairro em que morava – Madureira.

Essa opção já durava, na época da pesquisa, quatorze anos.

Durante as visitas de observação pude sentir o apreço que Marcilene nutria pelo seu ofício. Nas entrevistas sua fala era salpicada de relatos de satisfação com o seu trabalho:

“O importante é fazer alguma coisa pelo aluno. Porque, isso me incomoda demais, o aluno repetir. Me incomoda muito. E aí eu quero, me dá uma certa satisfação, eu fico eufórica. Hoje o Elton, esse menino Elton, ele já repetiu três vezes a 4ª série. Hoje ele chegou aqui, super feliz, porque de 100 ele acertou 70. Então, ele tava super feliz.(...) não, ele tá super feliz. Ele tá super confiante em Matemática. Porque ele detestava Matemática. Então ele tá... ele chega tá falando daquele jeito. (...) ele tá fazendo fração agora, entendeu. (...) Ele tá super feliz. Ele conseguiu dividir. Ele não sabia dividir. Ele tá... cê viu ele falando? ‘Eu sou mais eu. Eu sou o poderoso’. Ele tá muito feliz, entendeu?”

Sua satisfação não era um fim em si mesmo. A professora alimentava desejos:

“Eu adoro, ser explicadora. Eu adoro. Eu não vou saber ficar sem dar aula. Eu adoro. Só que eu tô com uma meta, pode ser até besteira, mas eu só quero dar aula no município. Eu acho que, o que, não tô falando de todos não. Claro que tem os grandes colégios particulares aí, é difícil de entrar. Não é fácil. Você sabe que quando você consegue, pra conseguir uma vaga pro outro entrar, é aquele conhecimento, e você fica difícil de entrar. Mas, também, vou ser sincera, não sei se eu estaria preparada pra pegar assim, um Pentágono⁵⁴, não sei. Eu acho que eu teria que, estudar mesmo. Aí, me reformular, fazer um estudo. Estudar e voltar a fazer uma faculdade. Eu tô sentindo falta disso (...) Matemática. Eu tô sentindo falta, tá fazendo falta pra mim. É meu, ninguém me cobrou não. É de mim. Eu quero fazer faculdade, mas eu tô muito dependendo dela. Ela tá pequena, pra ela fica aqui sozinha. Então o horário dele (Ricardo, seu marido) ... você vê, o trabalho dele não tem um horário. Então eu tenho uma preocupação com ela. Eu quero que ela amadureça mais. Quero poder ir tranqüila. Porque eu tenho que tá, lá. Eu tenho que tá lá na faculdade. Eu não posso estar lá e aqui. Então que quero... entendeu? Então tô dando um tempo. Tô indo com calma. É, mas eu adoro, entendeu? Agora, eu quero ir pro município.”

A professora, também, apresentou elementos que, segundo ela, se configuravam como vantagens no exercício da docência como explicadora.

Cobrando o valor de R\$60,00 por mês de cada aluno, Marcilene revelou ter como renda mensal, exercendo o ofício de explicadora, próximo de três salários mínimos⁵⁵.

⁵⁴ Colégio Particular considerado como o melhor colégio do bairro e das adjacências por seus bons índices de aprovação de alunos para universidades públicas.

⁵⁵ No ano de 2005 o salário mínimo federal era de R\$300,00 (trezentos reais).

Além desse fator, que Marcilene julgava positivo, ela declarou que:

“(...) ainda tem esse lado, pra mim. Eu tô dentro de casa. Eu tô podendo olhar a minha... dá conta do que eu... da minha família, olhar minha filha. E tô fazendo o que eu gosto. Então pra mim, foi algo assim que uniu o útil ao agradável”.

Mas não só de escolhas e desejos se constitui a trajetória de Marcilene. Suas estratégias didáticas e metodológicas contribuíram para dar identidade ao seu trabalho. Vamos a elas, então.

Rotinas, metodologia e estratégias didáticas

Procurei identificar nos relatos de Marcilene se o que ela tratava como rotina, método e estratégia pedagógica tinha relação com minhas anotações de campo.

A professora confirmou durante a entrevista a existência de procedimentos comuns aos encontrados no cotidiano das outras explicadoras: olhar a agenda dos alunos mais novos; perguntar sobre proximidade de testes e provas; fazer exercícios de fixação (principalmente de Matemática e Português) – questionários, contas, expressões, conjugação de verbos, interpretações de textos de livros do acervo delas etc. - ; acompanhar a execução dos deveres de casa passados pela escola.

Tais procedimentos eram repetidos todos os dias no início das atividades, ou logo que algum aluno chegasse.

Segundo Marcilene, essa rotina era apresentada aos pais na primeira conversa realizada entre ela e eles para que não houvesse nenhuma cobrança indevida, da parte da família, no que dizia respeito às suas obrigações como explicadora.

“Olha, quando vem a primeira vez, eu sempre deixo bem claro o que eu quero: ‘Olha, eu tô pra explicar, eu quero sempre o livro’. Porque é mais assim: é Português e matemática. História, Geografia e Ciências, ele tem que ler, ele tem que fazer um resumo. Eu não posso ficar lendo aqui, por causa dos outros alunos. Então, o que eu coloco ... eu posso até dar uma ajuda, como eu vou dar pra Flávia. Ela vai estudar, a gente pega um tempinho, a gente vai conversar. Eu vou dar um questionário. É isso basicamente que eu faço. Agora, Matemática e Português. ‘Então por favor, trazer sempre o livro e o caderno’.(...) Então eu converso isso com os pais. Olha, tem que trazer o livro. Tem que trazer o caderno. Porque eu tenho que acompanhar. Eu não posso sair, eu não posso explicar um detalhe a mais. (...) Porque os pais também confundem muito. Acham que, como explicadora, eu tenho que ficar olhando agenda. Falei: ‘Mas isso não é o meu trabalho. Tá confundindo. Eu posso fazer esse favor, mas não é o meu trabalho’. (...) Eles fazem o dever... isso já é um acordo com os pais. (...) Ele tem que fazer o trabalho de casa aqui? É o trabalho de casa, e dar um dever extra pra poder fixar aquilo que ele não aprendeu. Ou se ele sabe, mesmo assim eu quero que você faça para fixar”.

Chama a atenção, e não foi somente com Marcilene, como Matemática e Português permanecem sendo os “bichos-papões” da escola, inclusive, a professora relata que não era uma aluna com bom rendimento pedagógico em Matemática. A prioridade no atendimento da professora com os alunos era sobre essas duas disciplinas.

“Eles trazem o caderno. Eu gosto ... ou é Matemática, ou Português. Tem que trazer. E o dever de casa. (...) Pode ser qualquer coisa. Que aí eu vou dar, já que isso foi combinado. Acabou esse dever? Vamos passar pra essas duas matérias.(...) É porque eu, engraçado, eu não gosto

que eles copiem não. Eu gosto de passar. Porque, eu gosto de tomar tempo. Eu gosto de ganhar tempo (...) agora algumas eu peço, eu pego uns livros, eu tenho alguns livros em casa. E aí pego alguns exercícios, dentro daquilo que eles estão dando. Fora isso eu já tô... passo todos os dias.(...) Eu insisto nisso. Tô sempre insistindo em Português e Matemática.(...) E a História... é, eu acho legal. História, Ciências e Geografia, lê, resume, e dali ele vai estudar (...) Às vezes sim. Quando dá tempo sim. Eu peço pra eles fazerem resumo.

Indagada sobre como conseguia lidar com tamanha diversidade de demandas de conteúdos no início de sua experiência como explicadora, a professora relatou que recorria sempre a livros que tinha em sua casa pois, à época se sentia bastante insegura ainda, entretanto, com o passar dos anos Marcilene credita, ao que ela chama de “**maturidade**”, sua capacidade de lidar com desenvoltura com a variedade de conteúdos oriundos das diversas séries nas quais estudavam seus alunos.

“Olha, eu acho que tá... tá sendo uma coisa pra mim tão natural. Isso vem, tá vindo. E, eu sinto assim, também, foi um amadurecimento. Eu não era sempre assim não. Mas eu sinto que agora, flui. Eu não sei te explicar. Até Matemática. (...) No inicio eu procurava estudar um pouco. Olhava, quando eles traziam alguma coisa não aqui, mas em Madureira. Quando eles traziam alguma coisa que eu não sabia, eu também sempre fui muito sincera. Eu acho assim, eu acho que a criança e o adolescente, não é bobo não. Ou você... você tem que ser sincero. Olha, eu não lembro disso. Não sei isso mas eu vou fazer o seguinte, eu vou te ajudar. Eu vou pesquisar, eu vou procurar saber e depois a gente conversa sobre isso. Eu faço isso, entendeu. Nunca... até se fosse Matemática. Essa menina da 7ª série por exemplo, eu falo: ‘lh, Janice. Não lembro isso aqui mais

não. Pera aí, vamos fazer o seguinte: como é que a professora te explicou?’ Aí ela me passa também alguma coisa. ‘Ih, Janice, já sei!’ Então é isso, isso, e isso. Aí eu acabo... ela me dá uma ajuda... mas no final, ela sabe um pouco, mas ela tá insegura. Ela me joga algumas informações, e daí a gente fecha o negócio. Então, eu faço isso. Eu acho que é isso que eles gostam. Eles não se preocupam muito, se eu vou dizer a eles que eu não sei não. O que... eu acho que eles gostam, justamente porque eu trabalho junto com eles, entendeu? Eu não tenho esse medo. Eu acho que às vezes tem preocupação de professor, até mesmo, professor tem um medo, assim de, de dizer que não sabe”.

“Aí, quê que eu fazia?’ Amanhã, eu vou ter que vê isso aí’. Então eu pegava um livro, desce um livro aqui, desce um livro ali. Estudava, tentava fazer, junto com o aluno. Aí ia aí sim: ‘agora eu já sei como é que é’. Aí, eu via a melhor forma de explicar. ‘Ah, não! Desse jeito aqui é muito complicado pra ele. Eu não vou passar assim. Pera aí, será que não tem um meio de simplificar isso aqui. Ele vai pegar melhor. Aí, é desse jeito’. Aí eu passava. E aí eu fui fazendo sempre isso. Agora não, agora flui, normalmente. Às vezes eu não preciso nem pesquisar. Eu pego na hora dali. A Janice me trouxe uma coisa. Foi uma coisa... aí às vezes até penso assim: ‘Caramba! Eu não conseguia pegar isso no primário. Como é que foi fácil. Como é que é fácil’.(...) Eu bato assim na linha. Maturidade.(...) A maturidade que é o principal.(...) Eu acho que é maturidade. Você começa a olhar as coisas de uma forma diferente. Você simpli... e outra coisa, você tem a vontade de aprender. Você tá disposto a aprender. Aquilo te interessa. E isso é importante.”

Se Marcilene credita à **maturidade** e à **vontade de aprender**; Mary, por sua vez, chamava de um **jeito** o traquejo que todas reconheciam serem possuidoras para lidarem com conteúdos diversos que, segundo elas, eram, e continuam sendo para os alunos em alguns casos, de difícil entendimento.

Uma estratégia didática a que Marcilene recorria esporadicamente, segundo seu relato, não foi encontrada nas iniciativas realizadas pelas outras oito explicadoras. Trata-se de que, quando os alunos não tinham trabalhos de casa, ela procurava forjar alguns debates temáticos sobre assuntos atuais e de interesse deles. Para isso ela recorria a gravações de programas que passavam em um canal por assinatura - Discovery - que suscitavam discussões interessantes entre eles e mediadas por ela.

Aluno, família e escola sob o olhar de Marcilene

Diria que pude constatar uma tensão permanente presente na visão de Marcilene sobre a instituição **família** (no que tange ao segmento social com o qual ela trabalhava), sobre a instituição **escola** e sobre o **aluno**.

Sobre a família a professora teceu muitas críticas fundamentadas na falta de acompanhamentos dos filhos e na ausência de parceria com seu trabalho, em alguns casos.

Da sua parte procurava estar sempre em contato, pessoal ou por telefone, e se mostrou bastante próxima dos responsáveis dos seus alunos.

Entretanto, quando se tratava de analisar o compromisso dos pais e responsáveis, Marcilene não conseguiu esconder um tom bastante crítico, inclusive, quando indagada sobre seus maiores desafios no trabalho como explicadora, a professora não titubeou em

apresentar a família de seus alunos como um deles. O outro já fora revelado e se tratava de sua vontade de trabalhar na rede municipal e se formar em Matemática.

“Então, esse é um desafio assim que, é difícil. É mais assim: os pais, eles não sabem, parece que eles não sabem bem o que eles querem. Eles querem assim: a nota. ‘Não me interessa’. Ele quer a nota. ‘Mas Marcilene, você não tá... mas não. Eu pedi pra você ser firme no estudo’. Mas olha só: como é que eu posso ser firme no estudo, se a.., na parte é... concentração, as atitudes dele, o comportamento dele não tá bem? Primeiro eu preciso fazer ele se comportar, se concentrar. Pra depois ele conseguir realmente... eu não tenho como fazer o menino, sem chamar a atenção dele, que ele tenha uma boa nota, se ele tá chutando outro por debaixo. (...) Olha, o maior desafio, com certeza, com certeza, é aquilo que a gente conversou, antes. Como é que eu vou lidar com cada aluno? Porque tem pai que aceita, se eu sou mais firme, outro não. É, sabe, que eu tenho que ser mais firme, que eu não vou deixar falar, eu não vou deixar conversar. Tem pai que acha demais. Poxa, entendeu. Mas aí também, quer saber o resultado na escola. E outra coisa, se tá mal, não sei se as outras responderam isso, mas se tá mal, a culpa é da explicadora. Não é dá professora”.

O depoimento, de tão forte, resvala num certo conflito que tendia a ser amenizado pela própria necessidade de convivência com esse tipo de prática, já que a professora não vislumbrava possibilidades de superá-la e, também, por iniciativas positivas de algumas famílias citadas por ela:

“A Flávia, ele tá super bem. O pai e mãe tão sempre em cima. A mãe não trabalha. A Tâmara, também. Melhorou muito. A mãe não trabalha também”.

A recorrente constatação das explicadoras dos danos causados às crianças pela ausência da família em casa para educá-los e acompanhá-los aparece com força no depoimento de Marcilene.

Ela, inclusive, fez questão de registrar a rotina semanal de seu acompanhamento junto à filha Gabriela, aluna da 3ª série, entretanto, reconhecendo que seu trabalho possibilitava esse tipo de iniciativa:

“Então, eu complemento. Só isso.(...) Olha, antes ficava um pouco a desejar. Por causa da aula. Ela faz ballet, era mais cedo, era cinco horas. Então, eu não tenho empregada. Então eu fico... super ... mas aí, quê que eu fiz? Esse ano eu falei: ‘Isabel, você não vai fazer ballet todos os dias. Você vai, fazer 2ª, 4ª e 6ª; 3ª e 5ª você vai estudar comigo’. Então eu acabo de dar aula cinco horas, vou fazer minha janta, vou adiantar as coisas, dou um jeito na casa, e seis horas eu volto a dar aula a ela.(...) Duas horas de aula, uma hora e meia.”

O tom crítico permaneceu quando o assunto passou a ser escola. Mesmo sendo Marcilene uma das únicas entre as explicadoras pesquisadas que relatara vários episódios em que foi chamada à escola de seus alunos, pela coordenação, para receber elogios e para socializar problemas – de ordem pedagógica e emocional - que a escola vinha enfrentando com alunos que estudavam com ela.

Essa parceria esporádica foi vista por Marcilene como positiva na medida em que ela se manifestava através de elogios tecidos pela coordenação da escola – somente instituição pública - com relação à melhora do rendimento de determinados alunos.

“Várias vezes que o professor lá me chama. A gente já sentou... ‘Marcilene, como é que ela se comporta lá? Como é que ela... ela te pergunta? Ela tem essa

facilidade de... oh, não estou sabendo! Não compreendi. Ela conversa? Como é que ela é com os amigos ali? Como é que ela se comporta?’ E aí a gente conversa sobre isso. ‘Você achou que dificuldade que ela tem? Ela se concentra bem?’ E aí a gente conversa sobre isso. (..) Mas não é constante não. Mas já, já aconteceu várias vezes.(...) Me chamou a outra coordenadora, do colégio, e falou, ‘Poxa, me ajuda, porque, tá difícil. Ela não tem concentração nenhuma’ ... e eu tava sabendo de coisas particulares dela, de casa, e que eu podia ajudar, levar, e aí eles encaminharam ela pro psicólogo. E essa menina passou. E ela passou. Ela já foi agora pra outro colégio. E ela não passava. E era um problema assim, ela, acho que o pai já tinha morrido, mas se separou antes, e morreu. E isso tava interferindo muito nela. E a escola não sabia. E aí quando foi levado isso, eles chamaram também o diretor pra essa reunião comigo, e aí elas, a gente até, ela até me pediu opinião. E aí eu falei: ‘Eu acho que deve encaminhar pro psicólogo, fonoaudiólogo, alguma coisa assim’. Aí foi encaminhado e melhorou. (...) Porque eu também sei o que a professora tá pretendendo, o que ela tá querendo, como é que ela tá sendo na sala de aula, e mostrar pra ela também que ‘Olha, eu quero ajudar. Vamos fazer alguma coisa’. O importante é fazer alguma coisa pelo aluno.

Marcilene se referia à escola Carlo de Laet, uma escola pública do bairro, onde sua filha Gabriela estudava. Entretanto, quando indagada sobre as escolas particulares ela respondeu:

“Nunca me chamaram. Nunca. (...) Sei lá. Eu fico intrigada. Sabe que eu fico intrigada com isso. Eu não sei, parece que tem medo.(...) Parece que é um medo, eu não sei. Eu creio que pode ser que não. Mas eu sinto um certo receio. Parece que ela fica com medo de que, será

que eu tô falhando? Eu tô deixando passar muita coisa, e ela tá enxergando isso e eu não”?

Marcilene adotava uma postura bastante cética acerca do que pensavam as professoras de seus alunos que estudavam, principalmente, em escolas particulares.

Interessante que esse é um dado bastante recorrente entre as nove explicadoras estudadas. Não seria um exagero afirmar que o tom das críticas sugere uma certa disputa pelo que seria a ação pedagógica mais adequada a ser adotada num ambiente de aprendizagem.

Mais uma vez ficou evidente a existência do que seria uma **estratégia de evitamento de confronto com a escola** na medida em que Marcilene, da mesma forma que os outros sujeitos da pesquisa, se policiava para não ensinar de um jeito – ou método – e num ritmo diferente ao usado pelo respectivo professor na escola.

Esse dado aparece com uma frequência impressionante e fica bastante claro nos depoimentos da professora:

“Eu não posso sair daquilo que o professor tá dando. Porque, o professor, ele tem uma visão da explicadora, e do professor particular, muito ruim. Eu ainda não compreendi muito bem isso não. (...) Mas, o que eles falam muito é assim: ‘lh, explicadora é pra complicar’. Eles falam assim. Não é pra explicar. É pra complicar. Então, é uma coisa assim ruim ir na explicadora... Eu não posso sair, eu não posso explicar um detalhe a mais que isso incomoda a eles. É como se eu tivesse passando a frente deles. ‘Tá explicando isso antes de mim por quê?’”

Os professores das escolas de seus alunos – particulares ou públicas – não escaparam das críticas de Marcilene. Se por um lado a professora apontava um certo

desleixo com o programa a ser cumprido durante o ano letivo – no caso das escolas públicas -, por outro, Marcilene era implacável em denunciar o exagero de exercícios, testes e provas realizados semanalmente nas escolas particulares deixando os alunos sobrecarregados e, segundo ela, não dando conta de ensiná-los no horário de aula.

“O particular tem uma mania de (...) então vamos tacar matéria nele. Eles precisam saber que não é bem por aí. As crianças têm a matéria e não sabem. Aí, é prova toda semana. Ah, aprendeu, aprendeu. Já tá dando outra matéria. Como é que fica, pra fixar aquilo? Então fica muito ali, entendeu?”

“Só que é aquele negócio, infelizmente o município tá muito fraco. (...) Essas meninas são do município, do ginásio, você vai ver. É uma dificuldade pra mim dar aula, não tem matéria. Não tem. Ontem, elas ficaram aqui sentadas. Não tem matéria. E fora o interesse do aluno. Que é difícil. Eles estão numa fase que eles não tem muito interesse. (...) Olha, não tem matéria porque o professor às vezes não dá; não tem matéria porque não copia”.

Marcilene, também, revelou uma preocupação grande com a postura dos alunos que chegam buscando seu apoio.

Disse encontrar muita dificuldade em trabalhar com eles, independente se eram oriundos de escolas públicas ou privadas. Segundo ela *“faltava vontade de aprender”* por parte deles e frente a isso ela se via com poucas alternativas para ajudá-los. No seu depoimento a professora chega a citar um diálogo seu com sua irmã professora de Arte Educação na rede estadual e particular:

“A Célia, ela dá aula em estado, e particular. Ela também, foi antes de ontem ela ligou pra mim. Ela falou:

‘Marcilene, não tem diferença nenhuma. Marcilene, o comportamento. Nossa, eu não agüento. Meu Deus do céu é demais. Acho que não tem diferença’. E ela melhor do que nunca pra falar”.

Um dado interessante é que, de certa forma, concorre como um outro traço marcante no cotidiano das explicadoras está relacionado à permanência dos alunos. No caso de Marcilene, grande parte de seus alunos a procura no início do ano, ou mesmo alguns que chegam no segundo semestre mas que permanecem até o final do ano letivo e, na maioria das vezes, retornam no ano seguinte.

Essa característica, digamos assim, **contratual** me pareceu, durante a pesquisa de campo, ser um elemento fundamental para credenciá-las [as explicadoras] a falarem, com certa propriedade sobre seus alunos, a família deles, suas escolas e professores.

Quis saber de Marcilene, também, sobre como ela se sentia sendo explicadora.

“Eu adoro, ser explicadora. Eu adoro. Eu não vou saber ficar sem dar aula. Eu adoro. Eu sei que as dificuldades, eu sei como é que é, e eu gosto. Por exemplo, William é um aluno que eu gosto. Me dá trabalho, as vezes fico chateada, mas eu gosto. Porque eu sei que essa é a realidade da sala de aula. É o menino que não copia, é o menino que, é, ele tá cheio de problema. Tá com muitos problemas, mas ele quer aprender. Ele não tá tendo oportunidade. Ele às vezes acha que a professora não gosta dele, aí ele pega implicância com a professora. Mas, legal. Você sente que basta você conversar, ah, ele muda. O coração parece que amolece”.

Penso que consegui apresentar-lhes Marcilene. Outras estão por vir.

O esforço permanece o mesmo: dar luz aos encontros e desencontros dessa forma de exercer a docência tendo o cuidado de preservar as particularidades de cada uma delas.

Silvana de Deus: a marca na cor da pele, na fé e na competência

Silvana, com toda certeza, foi mais uma das jóias raras descobertas por minha colaboradora – D. Ivette – e com a qual pude contar no grupo que compôs esse estudo.

Tendo em mãos o telefone da residência da professora, seu endereço e sua autorização para que eu a procurasse, fiz meu primeiro contato telefônico com Silvana no início de 2005.

D. Ivette já havia me informado de que somente encontraria Silvana em casa a partir da tarde em consequência do fato da professora trabalhar com educação infantil, pela manhã, em uma creche da prefeitura, localizada no próprio bairro de Vila Valqueire.

Portanto, como quase a totalidade das explicadoras, conheci, ou melhor, falei pela primeira vez com Silvana pelo telefone.

Nunca poderei afirmar se as referências apresentadas no primeiro contato por minha colaboradora (D. Ivette) – o fato de ser uma pesquisa em Educação sendo realizada por um aluno do doutorado da USP – foram geradoras de predisposições frente a minha primeira abordagem. O fato é que a recepção da família de Silvana ao meu telefonema e da própria professora foi carregada de simpatia e de presteza.

A concordância de Silvana em receber-me para um primeiro contato pessoal em sua casa, no qual o objetivo da pesquisa seria melhor explicitado, ao mesmo tempo em que contemplou o meu interesse de pesquisador, deu-me, também, a nítida impressão do desejo da professora de falar de sua história.

Já mencionei em alguns momentos desse trabalho, mas voltarei a lembrar sempre que possível: elas, realmente, tinham prazer de contar para alguém sobre suas belas histórias; tão comuns no interior daquele universo mas, ao mesmo tempo, tão singulares.

Esse dado impressionista, colhido nos primeiros contatos feitos com as nove explicadoras, se traduziu em realidade e, por conseguinte, facilitou, em muito, o meu trabalho.

Portanto, vamos conhecer a história de Silvana.

A beleza e a força de uma família de mulheres negras

Foi essa a primeira sensação que tive ao chegar na residência de Silvana e ser recebido por ela.

A professora morava em uma rua com perfil mais popular em Vila Valqueire, com casas de fachadas simples, terrenos bem generosos, não tão grandes de frente, entretanto, bastante extensos em comprimento.

Ao tocar a campainha, a primeira surpresa; apesar de ser uma casa, havia na lateral do portão, além da “plaquinha”, vários interruptores de campainha informando: casa um, casa dois, casa três e assim por diante.

Ao ser convidado para entrar pelo portão da frente da casa, encontrei-me com Silvana e várias outras pessoas, na sua maioria mulheres negras, que pareciam estar me esperando para ver de quem se tratava.

Silvana, depois de nos apresentarmos, conduziu-me por um corredor lateral da casa apresentando-me, também, a algumas das pessoas que estavam lá e a uma senhora bem idosa, andando com certa dificuldade.

Tratava-se da avó de Silvana que morava na casa da frente, ou casa número um.

Até chegar à residência da professora passei por outra casa – que pertencia a sua tia, professora de Educação Física – e percebi que mais para frente existiam várias outras casas.

Conversando com Silvana durante a entrevista exploratória fui informado de que, com exceção de alguns “*que moram fora, que já saíram*”, todos os outros filhos de sua avó⁵⁶ fixaram residência ali e criaram suas famílias.

Portanto a professora convivia diariamente com tios, primos, sobrinhos e a avó.

O que me impressionou, também, foi o bom aproveitamento do terreno pois apesar de ali morarem várias famílias, todas as casas eram de bom tamanho e foram construídas com um bom espaço de acesso a elas e entre elas.

Na verdade, tratava-se de uma vila – tipo de construção comum no Rio de Janeiro antigo e transformado, atualmente, nos tais condomínios residenciais - só que uma vila bastante especial, uma vila de uma mesma família.

A casa de Silvana era a terceira da vila e foi na sua varanda que sentamos para realizarmos a entrevista exploratória.

Primeiro contato, primeiras impressões

A entrevista exploratória foi realizada na própria varanda da casa de Silvana. Varanda essa que, igualmente na casa de Mary, era uma “varanda de aula”. A diferença principal era que, no caso de Silvana, a varanda era na frente da casa. Na residência de Mary, a varanda era nos fundos da casa.

O interessante é que as duas eram “varandas de aula”.

Silvana nasceu no Rio de Janeiro em vinte e dois de outubro de 1972. Portanto, completara tinha trinta e três anos no ano da pesquisa de campo.

Solteira e sem filhos, Silvana é da religião Batista.

⁵⁶Segundo Silvana sua avó teve oito filhos e criou onze.

Sua trajetória escolar, a partir do segundo grau, foi marcada por algumas idas e vindas.

Formou-se em Contabilidade em 1989 ingressando, logo após, no curso de Engenharia, em uma universidade privada.

Depois de três anos cursando Engenharia, Silvana decide parar seus estudos – “*Sabe como é né? Faculdade particular, é cara né?*” – e, somente, retorna em 1997 para fazer um ano de complementação do curso Normal.

De 1998 a 2000 cursa e forma-se em Pedagogia, também, em uma universidade particular.

No período da pesquisa Silvana estava no último ano de sua especialização em Psicopedagogia, na mesma faculdade particular na qual se formou pedagoga.

Seu pai tinha diploma de segundo grau e era formado em técnico de laboratório. Sua mãe, também, completara o segundo grau e formou-se em técnica de enfermagem. Ambos trabalhavam em suas respectivas profissões.

Segundo Silvana, o início do trabalho como explicadora se deu por volta de 1989, no final do curso de Contabilidade. Alguns anos depois teve que interromper em função da falta de tempo, quase que integralmente, tomado pela Engenharia e pelo curso de Inglês que passara freqüentar.

Em 1995, portanto, dois anos antes de ingressar no curso de complementação do Normal, Silvana voltou a trabalhar como explicadora até os dias de hoje.

Sobre os motivos que a levaram optar pelo magistério, pela Pedagogia e pelo ofício de explicadora falaremos mais à frente.

Na entrevista exploratória tive acesso aos horários nos quais a professora atendia aos grupos de alunos; dados que compuseram o elenco de informações específicas de

Silvana mas que serviram, também, para os ajustes dos horários das visitas de observação de campo.

Portanto pude saber que havia três grupos de alunos distribuídos da seguinte forma:

O primeiro das 15 às 17 horas;

O segundo das 16h30 às 18h30

O terceiro das 17 às 19 horas

Até 2004 Silvana trabalhava como explicadora somente em quatro dias da semana. A partir de 2005 a professora passou a atender de segunda à sexta-feira por solicitação dos pais. Segundo ela, só não trabalhava algumas sextas-feiras quando havia reunião pedagógica na creche.

Outros dados interessantes colhidos na entrevista exploratória foram sobre a quantidade de alunos atendidos por Silvana e em que séries eles estavam.

A professora contabilizou, à época, um total de doze alunos que iam da primeira à oitava série do ensino fundamental.

Pois bem, dados iniciais em mãos, visitas de observação combinadas ... mãos à obra.

A “varanda de aula” da professora Silvana: agradável lugar para estudar

Era agradável mesmo.

Nas três visitas que fiz à casa de Silvana para cumprir a rotina da observação participante (com exceção do primeiro encontro), era esse o clima que pairava na “varanda de aula”.

Um ambiente arejado, de cores claras, repleto de vasos e canteiros de plantas bem tratadas, com boa parte do tempo iluminado pela luz das tardes de Vila Valqueite.

Era impossível esse clima não contagiar qualquer ex-aluno de escolas com salas de cores tristes, pouco arejadas, sem plantas, quase sem presença da luz do dia.

Pois é, eram, e continuam sendo assim, muitas das salas de aulas de nossas escolas públicas.

E, provavelmente, dos alunos de Silvana, também.

Talvez esse fosse um dos motivos para que observássemos tão facilmente a alegria e a leveza presentes nos e entre os alunos.

Silvana tinha no primeiro horário, das 15 às 17 horas, os seguintes alunos: Telmo (15 anos, 7ª série, aluno de escola particular), Elvio (12 anos, 4ª série, aluno de escola pública), Alice (13 anos, 6ª série, aluna de escola particular), Luiz (8 anos, 2ª série, aluno de escola particular), Marcelo (9 anos, 3ª série, aluno de escola particular), Betina (13 anos, 6ª série, aluna de escola particular), Mila (21 anos, supletivo correspondente à 8ª série, aluna de escola pública).

No segundo horário, de 16h30 às 18h30, estudava Gustavo (10 anos, 3ª série, aluno de escola particular) e no terceiro horário, mesclando-se com o horário de 17 às 19 horas, estudavam Aníbal (12 anos, 6ª série, aluno de escola particular) e Moreno (10 anos, 3ª série – turma de progressão⁵⁷ -, aluno de escola pública).

A chegada de cada aluno marcava uma rotina presente e freqüente no cotidiano das salas de aula das explicadoras. Silvana, depois dos cumprimentos, iniciava as perguntas para tomar conhecimento se havia: dever de casa, alguma prova marcada, alguma matéria nova não entendida etc.

“Por volta de 15h10 chega Elvio (4ª série), cabelo molhado, chinelo havaiana e um coco, com canudo e

⁵⁷ Formato de trabalho adotado pela rede de ensino municipal para recuperar alunos com baixo desempenho escolar e que se encontravam fora da série regular.

tudo, para a professora Silvana. Silvana agradece e comenta que ‘ele sempre traz uma coisinha para mim’. Logo depois, Silvana o pergunta se tinha dever de casa. Elvio responde que já havia feito em casa. Cinco minutos depois chega Marcelo (3ª série) a quem Silvana indaga da mesma forma. O aluno, então, diz que tem dever de casa e algumas tarefas para a escola.. Betina (6ª série) chega com cara de poucos amigos (...) Silvana pergunta-lhe, também, sobre as tarefas da escola e pede para que se sente em outra mesa no lado da varanda”. (Caderno de campo, p. 24 e 25)

A partir daí a professora iniciava a elaboração de tarefas diversificadas para cada aluno em função da demanda de cada um. Desde a elaboração, por exemplo, de problemas de Matemática no **“caderno da explicadora”** – material didático, também, presente nas aulas de Silvana – até a argüição de algum aluno sobre algum texto que fora passado pela professora da escola para ser lido por ele. Passando por orientações para a realização de um trabalho de pesquisa a ser feito em casa etc.

A disposição dos móveis e objetos existentes na varanda ajudavam a forjar o ambiente adequado para o formato de trabalho exercido pelas explicadoras.

“A varanda de sua casa têm dois lugares destinados aos alunos: uma mesa redonda com quatro cadeiras (uma delas reservada à Silvana) e duas mesas quadradas (tipo de bar), juntas, na lateral da varanda com mais três cadeiras. (...) Num cantinho, duas prateleiras com livros didáticos de matemática, português, geografia, ciências e um pouco próximo, em cima de uma caixa de isopor, mais alguns livros didáticos. No início da fileira de livros chama a atenção um dicionário mini-Aurélio que Silvana faz menção sobre seu uso toda a vez que algum aluno pergunta o significado de uma palavra”. (Caderno de campo, p. 25 e 26)

Os alunos mais novos sentavam ao redor da mesa redonda e contavam com a presença freqüente da professora. As outras duas mesas Silvana reservava para os mais velhos em virtude de sua maior autonomia, entretanto, não deixava de estar ao lado deles sempre que precisassem. Cheguei a presenciar, inclusive, em uma das visitas, o aluno Telmo (15 anos) sendo acompanhado de perto por Silvana quase que todo o tempo em que esteve na varanda. Sentada do seu lado, a professora somente se levantou quando o aluno havia feito as expressões Matemáticas de maneira correta e depois de ter a certeza de que ele havia assimilado o conteúdo.

“Silvana sai da mesa onde se encontram Marcelo, Elvio, Alice e Luiz e retorna para a mesa onde se encontra Telmo e continua na ‘pressão’ com o aluno que demonstra ser bastante distraído na escola, ou como Silvana diz para ele: ‘É bom brincar na escola não é Telmo?’” (Caderno de Campo, p. 91 e 92)

A professora tinha condições de dar atenção a todos através de seus deslocamentos constantes pela varanda e, também, por intermédio de orientações dadas do próprio lugar onde se encontrava sentada por se tratar de um espaço que media em torno de 3,5m X 3,0m, ou seja, não era muito grande.

“Silvana com seu jeito tranquilo e educado cobra bastante de Marcelo, Elvio e Betina. Cobra, passa exercícios, argüi, se desloca para perto de Mila, corresponde às brincadeiras de forma comedida. Contribui para um ambiente agradável”. (Caderno de campo, p. 28)

Insisto, durante o texto, em utilizar o adjetivo “agradável” para caracterizar o ambiente que regia a “varanda de aula” da professora Silvana e por se tratar de um fato que me impactou. O necessário distanciamento de um pesquisador à frente de um trabalho de

natureza qualitativa é vital para a validade acadêmica deste, entretanto, não se tratava de um envolvimento de paixão pelo objeto pesquisado, mas sim de uma constatação que transbordava aos meus olhos.

Havia ali, também, todas as rotinas características de um espaço onde a docência era exercida por uma explicadora.

Apontaria algumas que já estão se tornando familiares para nós e, também, a relação de Silvana junto a cada uma delas.

No que se refere à diversidade de temas e demandas que borbulhavam ao mesmo tempo naquela “varanda de aula” poderíamos dizer que, no caso da professora Silvana, a mistura entre alunos de séries do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental estava fortemente presente.

Tínhamos, no mesmo horário, alunos de segunda e terceira série juntos com aluna cursando o supletivo correspondente à oitava série; aluno de quarta série estudando com aluno de sétima, enfim, nada de incomum para uma explicadora.

Entretanto, a habilidade de Silvana para lidar com essa diversidade era um traço forte de seu perfil. Habilidade tanto sob o ponto de vista do controle, como, também, no que diz respeito à competência técnica exigida, para transitar entre tantos conteúdos demandados ao mesmo tempo e de forma diferenciada, já que tínhamos que levar em consideração, como mencionado, as diversas séries dos alunos e as várias escolas das quais eles eram oriundos.

Além dessa marcante característica das explicadoras um outro dado que vem se tornando forte, também, nas trajetórias delas relaciona-se às consequências dessa “mistura”. Explicando melhor: em um ambiente tão diversificado de interesses e de demandas era impossível que um aluno não se evoluísse com os assuntos dos outros.

Por mais que os alunos estivessem atentos a suas tarefas, uma explicação, por exemplo, dada em voz alta para um outro colega gerava, muitas vezes, diálogos que passavam a ser de todos e não só mais de duas pessoas.

Essa troca, para um observador desavisado, poderia aparecer como contraproducente, sob o ponto de vista pedagógico.

Contudo para elas [explicadoras], e em especial para a Silvana, era uma maneira deles se socializarem frente a outros conhecimentos e, também, no caso dos mais velhos, recordarem conteúdos antigos trazidos à cena pelos colegas mais novos.

*“Marcelo com Português, Elvio com Português, Mila com Matemática e Betina com Ciências. A multiplicidade de conteúdos num mesmo ambiente é, realmente, uma característica marcante do trabalho das explicadoras”.
(Caderno de campo, p. 28)*

“Interessante a interação dos alunos no momento das dúvidas de Elvio. Ao titubear e não responder para Silvana, Elvio tem, rapidamente como colaboração, as respostas de Marcelo e de Betina, sendo que desta vem uma bronca junto: ‘lh garoto! Não sabe fazer interpretação de texto não’?” (Caderno de campo, p. 26)

Portanto, não era por acaso, nem era proposital aquela mistura de alunos em um mesmo horário. Era consequência da procura do público e da disponibilidade de horário de ambos – explicadora e aluno. Entretanto, Silvana, intencionalmente, transformava o que seria impensado em um ambiente escolar, com a sua tradicional compartimentação, em algo proveitoso para todos. Seus relatos apresentados na segunda entrevista confirmaram essa impressão inicial que tive durante o período de observações.

Um dado interessante, possível de ser observado e que, inclusive, garantiu a participação ativa do observador, diz respeito ao investimento de Silvana para um convívio harmonioso entre seus alunos.

A professora, juntamente com os grupos dos três horários, tinha como regra a realização de um “lanche coletivo” todas as quartas-feiras.

Cada um levava para a aula uma contribuição, combinada previamente (refrigerante, biscoito etc.), e Silvana, na maioria das vezes, contribuía com a pipoca.

A minha primeira visita de observação foi realizada em uma quarta-feira. Não tive como não participar. Na verdade, a observação era participante.

Também, não tive como fugir do compromisso de marcar algumas das minhas observações futuras para quarta-feira e, assim, poder contribuir com o lanche coletivo.

“Betina reclama e chama a atenção de Élvio pois eles tinham assumido o compromisso de trazerem a bebida para o lanche que eles mesmos haviam combinado. Élvio trouxe coco para a professora mas não trouxe o refrigerante que era de sua responsabilidade, segundo Betina”. (Caderno de campo, p. 25)

“Às 16h50, finalmente, para alegria de Betina, Silvana se levanta e vai pegar o guaraná lá dentro. Não satisfeitos, todos pedem para Silvana fazer pipoca. A professora demora um pouco e vem informar que se eles não ficarem quietos e fizerem seus trabalhos ela não fará a pipoca. Todos se alegram e um silêncio surge repentinamente. Todos se dedicam às tarefas enquanto Silvana faz a pipoca e traz o guaraná com alguns copos. (...) Alegria geral”. (Caderno de campo, p. 28 e 29)

Destacaria, ainda, dois elementos presentes nesse tipo de exercício da docência e, em particular, no cotidiano da professora Silvana.

Falo aqui, em primeiro lugar de uma especial estratégia didática utilizada por Silvana: a utilização do caderno da explicadora para a elaboração de exercícios de fixação para os alunos.

Silvana escrevia muito. Quando ela não estava ao lado de um aluno explicando algo, estava com caneta em punho e o caderno da explicadora pronto para receber um elenco de exercícios pensados a partir do contexto no qual cada aluno estava envolvido, ou melhor, a partir das respectivas demandas escolares.

“Silvana copiou um texto completo de um livro em um caderno para o Élvio e copiou, também, exercícios de interpretação”. (Caderno de campo, p. 25)

Esse jeito, ou estratégia, demandava um esforço imenso da professora mas Silvana conseguia dar conta, não somente dos cadernos de explicadora, mas também das explicações, das correções etc.

Um outro elemento que, também, chamou muito a atenção naquele universo das aulas da explicadora Silvana tem a ver com a maneira com que se vestiam os alunos para irem à aula e como se vestia a própria professora.

Tenho dado destaque, no decorrer do texto, a esse tema por compreendê-lo como importante sob o ponto de vista do bem estar para aprender. A maior parte dos alunos ia bem arrumada, entretanto usavam chinelo, ao invés de sapato; usava bermuda, ao invés de calças cumpridas do uniforme; usava camiseta, ao invés das tradicionais camisas com a marca da escola.

Silvana, da mesma forma, apresentou-se sempre bem arrumada, todavia, de maneira simples, com chinelos de tiras, camisetas simples e bermuda.

O uso desse tipo de indumentária contribuía para tornar o ambiente mais leve, mais agradável e, conseqüentemente, mais propício para aprender.

Pois bem, o cotidiano agradável da “varanda de aula” da professora Silvana trouxe para a coleta de dados da pesquisa situações e ocorrências presentes, também, em outras “salas” e “varandas” de aula”. Entretanto, haviam marcas próprias da professora.

Nesse sentido, se fez necessário dialogar com o principal sujeito daquela realidade para entendê-la melhor.

Silvana em foco: depoimentos valiosos para entendermos o ofício de explicadora

É possível afirmarmos que o roteiro de entrevista nunca estará acabado para cumprir sua função como ferramenta para coleta de dados.

Mesmo que o tipo de estudo demande, como norte metodológico, o trabalho com relatos orais, o que em tese simplificaria o poder controlador do roteiro de entrevistas, a revisão permanente desse instrumento é de fundamental importância.

Agrega-se a isso o fato de que no período de observação participante a efervescência dos dados e dos seus conteúdos é tão forte que faz-se necessário um diálogo atualizado com o roteiro de entrevistas, sob pena de perdermos oportunidades singulares para captarmos informações que poderão ser obtidas pelo adequado manuseio dos elementos registrados durante as observações.

Na segunda entrevista realizada com Silvana contei, de maneira positiva, com um universo de informações obtidas na entrevista exploratória e no período de observação que

contribuíram bastante para acessar um outro nível de dados, fundamentais para a construção do processo de análise e de interpretação deles.

Marcas familiares e escolhas: a docência na vida de Silvana

Realmente havia marcas fortes do magistério na vida da professora Silvana.

Silvana tinha, na família, tias que foram e que continuavam atuando no magistério.

Segundo a professora, sua mãe, inclusive, sempre nutriu o desejo de vê-la professora, apesar de ter-se formado e ter seguido em uma profissão ligada à área da saúde.

Silvana não esteve certa dessa opção na época em que se fazia necessário tomar decisões dessa natureza, ou seja, ao final da oitava série.

As estratégias familiares, visando o êxito dos filhos, se apresentam de forma diferenciada entre as classes sociais.

Se em famílias oriundas das classes médias as escolhas da trajetória acadêmica dos seus herdeiros se dão de forma estrategicamente mais estruturadas, segundo Nogueira (2004), baseadas em “(...) *um patrimônio de informações sobre o mundo escolar (seus modos de funcionamento, seus valores, sua hierarquias)*” (Nogueira, 2004, p.79), nos segmentos populares de nossa sociedade as opções se dão, também, de forma estratégica, entretanto, com contornos mais limitados, ou, fazendo uso de uma expressão bourdieusiana, nos limites da “*escolha do necessário*”. (Bourdieu, In: Nogueira, 2004, p.70)

Nesse sentido Silvana revelou não ter muita clareza na época do que escolher. Alimentava, sim, uma vontade grande de fazer Engenharia em virtude de gostar muito de Matemática.

Portanto, a opção precisaria levar em conta algum curso que contribuísse para o seu caminho na direção do curso de Engenharia.

“Porque eu também, antes de fazer Contabilidade, eu também pensei em fazer o Normal. Então, aí eu já tinha em mente, mais ou menos, o curso Normal. Mas aí, na época eu fui, aí eu falei: 'Não. Vou fazer então Contabilidade'. Aí fui e fiz. (...) Porque eu gosto muito de Matemática. Gosto. Gosto mesmo. E, também, era uma vontade, mas era também uma sugestão de minha mãe: 'Ah, faz Normal'. Aí eu ficava assim: 'Ah, Normal? Professora?'. Porque a gente tem aquelas dúvidas. Aí eu fui e falei: 'Ah, não!' Aí na hora de... fiz a opção, agora vou fazer Contabilidade. (...) Porque eu acho que, era um desejo dela [mãe] também. Apesar dela ter ido pela Enfermagem. Mas era um desejo dela também ser professora. (...) Foi assim também, eu acho que, o dinheiro, o salário, e também assim, eu achava que antigamente era mais respeitado. Eu acho que era uma, uma, profissão que era mais respeitada. E não me cativou, devido a muita coisa também que as pessoas falavam a respeito de ser professor. Então isso não me chamava a atenção. Porque na minha idéia, na minha mente, eu queria sim, fazer um curso voltado – que eu gostava de Matemática, sempre gosto – que me voltasse, voltasse pra eu fazer Engenharia. O meu objetivo era ser engenheira. Gosto. Ainda tenho essa pretensão de ser”.

Se a definição pelo magistério não se concretizou na época, no entanto, a iniciativa de começar a trabalhar em casa como explicadora começara a se desenhar em meados de 1989, seu último ano de Contabilidade.

“Uma porque eu era nova, eu tava realmente querendo fazer alguma coisa. E por causa, também, da necessidade de ter o meu próprio dinheiro. Aí eu comecei

a dar aula em casa. Eu perguntei: 'Ah, eu quero fazer alguma coisa. Eu quero ter'... porque eu tinha 17 anos, era nova, e teria que fazer prova pra faculdade, essas coisas todas, aí eu resolvi. Aí eu falei assim: 'Não, eu vou começar a dar aula em casa. E comecei a dar aula em casa. Até mesmo pros meus primos, que eram pequenos, aí eu comecei a dar aula. (...) Ah, sempre comecei a... sempre aqui, eu comecei a colocar placas. Aí veio a placa; até tive convite pra colocar em jornais⁵⁸ e tudo. Depois que comecei vinha sempre gente aqui: 'Ah, bota no jornal'. Eu não. Eu sempre fui por placa. E assim foi”.

A confiança, de certa forma, depositada em seus conhecimentos de Matemática – tradicionalmente a maior demanda dos alunos que procuravam as explicadoras – e alguma influência familiar, formaram o tempero adequado para que Silvana decidisse se iniciar no ofício de explicadora.

“É. Aí eu comecei a dar aula aqui. (...) É, engraçado. Aí eu pensei, e falei: 'É, eu também tenho aptidão pra esse caminho'. E eu acho que pra se ... pra fazer uma coisa melhor, você tem que estudar, você tem que, que, se especializar. E foi, no decorrer desse período. Eu já tinha entrado na Engenharia. Mas houve a necessidade de eu parar porque era uma escola particular. Faculdade particular. Aí eu parei. Nisso que eu parei, aí eu falei assim: 'Então eu vou... já que eu continuei dando aula em casa, então eu vou, me aprofundar no curso Normal. Aí teve a sugestão, e aí eu fiz o curso Normal. (...) Porque a minha família, também, tem muitos professores. Então, uma tia minha também. Porque ela é até professora de Geografia, e História. E ela também me falou pra dar aula particular em casa. Ela dava aula em casa. Eu não vi ela dando aula em casa. Mas ela, também, na hora de ... eu

⁵⁸ A professora se referiu aos jornais locais, ou comunitários.

abrir, e começar a dar aula em casa, ela falou assim: 'Eu comecei assim. Eu acho que é bom você ter experiências em casa. Aí ela falou pra mim'.

Decisão tomada e Silvana, da mesma forma que todas as explicadoras investigadas, ainda não tinha concluído a formação na área do magistério.

Os recursos acionados pela professora e as estratégias didáticas que a auxiliariam na relação com aquele universo tão singular, como era a sala de aula de uma explicadora, precisavam ser forjados. E é sobre isso que falaremos nesse momento.

Silvana apresenta suas “armas”

A relevância desse tema nos relatos das explicadoras foi de grande importância para esse estudo. Isso porque ele trata da construção de ferramentas e recursos que foram, em última instância, os instrumentos elementares dessa modalidade de exercício da docência.

Portanto, procurei dar foco a esse tema toda vez que chegávamos a ele nos diversos relatos.

No caso de Silvana, os recursos aos quais ela recorreu no início do novo ofício tiveram boa dose de influência, segundo ela, de sua família e de uma amiga sua da faculdade de Engenharia.

Sobre os recursos acionados por ela, Silvana relatou:

“Pesquisa. O nosso conhecimento próprio, e pesquisa em livros mesmo. E falar assim: 'Eu não sei agora, vou pesquisar, pra depois eu te dar a resposta'. Porque muito foi isso. (...) Ué. É isso mesmo. É, porque, foi esse tempo próprio, daquilo que você estuda durante toda a tua vida. E eu, por exemplo, eu tenho muito livro, facilidade por ser ... minha tia sempre tava envolvida em escola, então ela

trazia muitos livros de professor. Agora ela é aposentada. (...) Ela trabalhava como explicadora. Então ela sempre trouxe muito livro, de todas as séries. Então isso facilitou muito o meu trabalho, aqui. (...) Eu até hoje uso muito livros da época dela, lógico que sempre renovando. Que a editora sempre mandava pra ela. E aí com isso eu fui, fui pesquisando, trabalhando, em cima até desses materiais que ela trazia pra mim.

Portanto, a professora identificou na sua escolaridade e nos livros didáticos de professor, aos quais ela tinha acesso através de sua tia, os principais recursos acionados por ela no início de seu ofício.

Um dado interessante e sobre o qual Silvana não se esquivou de responder refere-se às dificuldades pelas quais ela passava, e ainda passa, ao se defrontar com demandas de alunos, principalmente, daqueles cursando as séries mais adiantadas do segundo segmento.

A professora declarou que:

“Eu falava mesmo que eu ia pesquisar. Procurava nos livros. Se eu não tinha o conhecimento de explicação do livro. Por exemplo, Matemática. Como eu fiz Engenharia, eu tinha, eu tenho até hoje, uma colega que sempre estava ao meu lado. Então, eu passava as questões para ela, e ela depois me explicava pra eu reproduzir pros meus alunos. Então eu tinha essa parceria. E Estudos Sociais e Geografia, eu recorria a ela. Porque às vezes você tem umas perguntas ... e eu tenho uma tia também que fez Letras. Então, eu tava bem. (...) Mas aí a gente já tem outros recursos, porque você ... eu estudei, então eu já sei, mais ou menos, aonde continuo. Não tanto com Matemática. Outro dia mesmo eu falei pra ela [a amiga]: ‘Pôxa, você me faz falta’. Porque tem coisas assim de triângulo, mais na 8ª série, que tem aquele cosseno, essas coisas. Então às vezes, você tá na atividade com

outras disciplinas, com outras né, 8ª série, ou então 7ª, e aí você não consegue resolver. E ela agora tá longe. Mas aí eu vou ao livro, e aí eu consigo. Ou Internet, a gente vai né”?

Da mesma forma que Silvana lançou mão de várias iniciativas para dar conta das exigências com as quais se defrontava na nova profissão, a professora, também foi consolidando um jeito de trabalhar com seus alunos.

Chamadas aqui no estudo de estratégias didáticas e metodológicas, elas foram sendo desenvolvidas no cotidiano bastante particular da explicadora Silvana e, na maioria das vezes, tornando-se rotinas imprescindíveis ao desenvolvimento de seu trabalho.

Algumas variáveis interferiam frontalmente na construção dessas estratégias. Foram elas: a individualidade dos alunos, o perfil das escolas de onde eles vinham, as características das famílias e, por último, mas não menos importante, o jeito da professora Silvana lidar com todas elas.

Não era prudente, por exemplo, a professora ajudar a um aluno entender determinado conteúdo de uma maneira que ela julgasse mais eficiente se essa maneira se confrontasse com a forma que a escola adotava para abordar aquele mesmo tema.

Os relatos a seguir revelam essa situação:

“Eu não posso fazer a minha didática. Porque os colégios são diferentes, e eles impõem a didática deles. Mas eu procuro fazer, assim, por exemplo, a explicação – não sei se você viu – eu tento buscar, fazer na hora da leitura, eu procuro pegar a criança mesmo, falar pra ele ler, pra desinibir, pra que na sala de aula, como ele tem esse teste oral, ele já se torne, assim, mais solto. E não corrigindo, assim, muito, os erros ... 'Ah, tá errado'. Mas eu procuro ler com eles, pra eles começarem a ter

entonação como a professora quer. E na hora assim de trabalho, não dá porque, é trabalho de casa, você tem que fazer assim, você tem que seguir essa resposta tal do livro. Então, fica uma coisa mais assim, mais tradicional. E eu não posso usar muito o que eu gosto de fazer. Seria a experiência. Trazer o concreto, pra depois fazer as tarefas. Mas isso aí eu não posso”.

“Eu procuro ficar todo mundo igual. Mesmo com ... até mesmo, por exemplo, no município. Não tem uma matéria condizente com a matéria do particular, eu pego alguns exercícios da particular, e reproduzo no município. Pra que todos, mesmo que ... porque tem muitos aqui da 3ª série, nível igual. Porque é uma dificuldade muito grande. Eu sei, e é uma diferença ...”

No caso das famílias, exemplos como o caso dos pais que, por razões diversas, insistiam em contrariar o combinado com Silvana, determinando que seu filho levasse o trabalho de pesquisa para ser feito na explicadora, mesmo estando claro que esse não era o procedimento acertado por ocasião do “contrato” feito entre as partes quando da entrada da criança nas aulas de Silvana.

Administrar situações como essa exigia de Silvana um *jogo de cintura* capaz de assegurar sua autoridade sem que ela perdesse a possibilidade de construir uma outra forma de compreensão da família sobre seu papel.

Durante a entrevista a professora teceu vários comentários acerca desse tema:

“É, e não só o ... a relação do professor [da escola], mas eu tenho uma relação aqui muito difícil, com relação aos pais. Eu tenho uma mãe, que é meio difícil de se trabalhar. Ela passa por cima, até muita das vezes, da professora, do método da professora. O Colégio Adventista tem um método mais assim, mais

construtivismo, misturado. E ela não. Ela gosta muito da forma tradicional, porque tem que ser o melhor, e tem que alcançar a nota melhor. Então, às vezes o nosso trabalho, fica meio difícil. Tanto que ela corrige os professores. Ela passa ... a professora dá uma, dá uma certa tarefa, ela quer que o aluno ... vê o desempenho do aluno, e ela não. Ela apaga. Ela faz o exercício do filho. Então, as vezes esses trabalhos, nem é a escola que muita das vezes é difícil. Às vezes o meu trabalho é difícil com relação aos pais.

“Ai, aí a gente ouve ... e aí a gente ... eu já tenho mais o método assim. Eu chamo, chamo mesmo a mãe, e falo assim: 'Não é bem assim, que a gente tem que trabalhar'. E explico a ela. Que tem que ser ... 'Não é EU fazer alguma tarefa pro seu filho. E sim, o seu filho ter a capacidade de desenvolver aquela tarefa'. Aí eu já trabalhei isso com ela, mas muita das vezes, às vezes é difícil. Tanto que agora ela tá até meio assim, parada de vir aqui, até cobrar além. Porque eu falo ... ah, um exemplo: 'Eu quero que você coloque a sua correção do dever do aluno'. Aí eu falei assim, aí eu falei pra ela que eu não coloco a minha correção. Porque a minha não é importante. 'Quem tá aprendendo é o seu filho. Então eu peço pra que ele, corrija junto comigo'. Aí ela foi: 'Ah, mas aí eu não confio, porque eu não sei se tá certo ou se tá errado'. Eu falei assim: 'Se você tá vendo, ali é a palavra, e se tá correto é porque foi corrigido'”

Minha intenção nessa parte da entrevista tinha o propósito de revelar se havia relação de parceria entre a escola – a professora de turma e coordenação – e a explicadora e, também, entre os pais e Silvana.

Mesmo com tantas críticas foi possível encontrar nos relatos da professora situações - não muitas, é verdade - de harmonia e parceria entre seu trabalho e a escola..

Silvana relatou alguns exemplos:

“Uma menina entrou aqui, e a mãe pediu que a orientadora da escola, e a supervisora, ligassem pra mim pra saber como seria o meu trabalho aqui. O meu método de trabalhar. (...) Particular. Aí ela entrou, ela falou: 'Silvana, ela tá tendo dificuldade, porque ela não está acompanhando a turma. Porque realmente ela pulou de uma série para outra, e ela tava tendo dificuldade, tal, de acompanhar. E como você trabalha?' Eu falei assim: 'Eu trabalho o quê? Você traz a criança, a criança traz o trabalho de casa, ela traz as dúvidas, e eu passo o exercício, ou igual, ou parecido daquilo que ele está com dúvida. Pra tirar a dúvida, pra revisar. É esse meu trabalho aqui. Se eu puder acrescentar, se eu puder adiantar a matéria, eu adianto. Se não, eu reproduzo aquilo que você tá fazendo na escola'. Aí ela: 'Perfeito, é isso que eu quero, pra que ela possa acompanhar aqui a turma, se não ela fica muito triste'. Eu falei: 'Lógico. Trabalhar a auto-estima da criança. Aí é a auto-estima'. Aí ela: 'Ah, é isso mesmo'. Aí desligou. Foi só uma vez que eu tive esse contato com...”

“Às vezes é um bilhete, que manda: 'Reforce a criança tal nesse exercício'. Muita das vezes eu tive assim. (...) Professora pede, pede sim. Por exemplo, já tive: 'Reforce essa criança na conta de dividir. Por favor, ele tá tendo essa dificuldade. Reforce'. Isso tem, nesse trabalho”.

Portanto, procurar saber, diariamente, junto aos alunos suas tarefas da escola, ajudá-los a entender matérias ensinadas na escola mas não assimiladas, passar exercícios de fixação para prepará-los para as avaliações, orientá-los para fazer pesquisas, criar situações para integrar o grupo, estimular o uso do dicionário, estimular a leitura de textos etc. eram estratégias didáticas desenvolvidas e adotadas por Silvana no seu cotidiano.

Fossem elas [as estratégias], ou não, assimiladas pelas escolas o certo é que Silvana tinha clareza de seu papel e de seus limites frente aos outros atores que compunham o cenário no qual conviviam seus alunos.

Entretanto, um dado colhido nas observações e tratado nas entrevistas tem fundamental importância para tentar explicar as razões que levavam aos êxitos obtidos pelas explicadoras em suas “salas e varandas de aula”.

Na “varanda de aula” de Silvana, o que fazia a diferença?

Tratei esse tema aqui e, também, com as outras informantes utilizando a expressão “o que faz a diferença” para tornar mais evidentes minhas intenções ao perseguir as respostas de cada uma delas para explicitarem o que pensavam sobre tal assunto.

Ora, se algum aluno (e isso ocorria com vários deles) não aprendia determinado conteúdo na sala de aula da escola, que fatores estariam interferindo para que ele aprendesse na explicadora?

Silvana respondeu:

“Eu acho assim, é o tempo. É o tempo que a criança tem. E a oportunidade que a criança tem de chegar até você e perguntar. Porque muitos são tímidos. Às vezes se calam na hora da sala de aula. Então eles têm a oportunidade de buscar. E outra, também, é reforçar em cima de outros exercícios, a dúvida que a criança teve. Porque às vezes a professora passa, aí ele ... tanto o conteúdo que ela tem que dar, ela passa, aí a criança não sabe fazer, manda pra casa, refaça o exercício. Muitas vezes não dá nem tempo de corrigir. Aí eu não. Eu aqui trabalho em cima daquele exercício, e passo mais, e aí ele fixa melhor”.

“É. Eu tenho uma experiência, por exemplo, o menino chegou aqui, a mãe Ele não conseguia ler. O Marcelo. Não conseguia ler, não conseguia se alfabetizar, não conseguia juntar, só tirava ... a professora só riscava, riscava e riscava os trabalhos dele, e dizia que tava tudo errado. A mãe falou assim: 'Silvana, eu acho que meu filho tem algum problema'. Eu falei: 'Não tem. Teu filho não tem problema'. E ela falando que tem problema, que tinha problema. Aí que veio pra cá. Realmente, como que a criança vai juntar as palavras, se ele não conhecia nem o alfabeto? Nem o alfabeto! Ele não conseguia identificar as letras. Então, ele tava perdido. Então, o quê que eu fiz? Voltei com ele no meu livro de alfabetização. Fiz com que ele se familiarizasse com o alfabeto, pra que depois então, ele começasse a juntar as palavras. Aí sim. Aí a professora ... aí depois eu tive a resposta, aí a mãe falou assim: 'É, a professora elogiou. Marcelo já consegue acertar quase tudo. A professora disse que ele tá muito bom'. Aí eu falei: 'Que bom! Isso é gratificante'.

Silvana reconhecia que o investimento dela na auto-estima e na valorização dos alunos era um forte aliado para que eles superassem as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, segundo ela, reforçadas pela escola.

Entretanto, ela identificava outros componentes presentes no cotidiano da sua “varanda de aula” que contribuíam para um melhor desempenho pedagógico dos alunos.

Estar mais perto dos alunos acompanhando-os com mais atenção, ouvi-los para criar possibilidades de diálogo, estimulá-los e ajudá-los a trabalhar com autonomia, enfim, uma série de iniciativas com as quais ela contava para exercer seu ofício de maneira a atender às demandas oriundas de um sistema escolar que, no mínimo, deixava a desejar. Os depoimentos da professora reforçam as constatações anteriores:

“Ah, porque aqui você tá junto aqui. E a escola não. Têm aqueles rituais, aquelas formalidades que você tem que cumprir, e você tem que passar por cima de um lado, por exemplo, emocional, sentimental. Você tá aqui com a criança, aí às vezes a criança não tá a fim. Como eu tenho o Luiz, que às vezes: 'Ah, tia, eu tô com sono'. E deita aqui, e dorme. E depois (...) Se eu tivesse, normalmente nos outros [colégios], você estaria sempre ali, com aquelas normas, olhando, verificando, verificando o tempo todo. E aqui não. Eu sou ... eu trabalho da maneira que eu queira trabalhar. E não aquelas imposições que você tem que fazer fora desse local de trabalho.)

Resgato aqui uma impressão que foi colhida no período de observação e que foi retomada por Silvana como um exemplo da diferença e das possibilidades que estavam presentes na sua “varanda de aula”, na medida em que aquele espaço proporcionava aos seus alunos a convivência com os conteúdos das matérias da mesma série e de séries diferentes:

“Porque eu acho assim, por exemplo. Eu percebo assim, que até mesmo na troca entre eles, por ser faixa etária maior. Há uma valorização entre eles. Eles mesmos se sentem assim. Eu sei isso, eu posso explicar. Então eles vão trocando a idéia. (...) Eu procuro, eu deixo, eu permito. 'Você sabe dar a resposta? Se você não sabe'... Porque até a forma deles falarem entre si, eu acho que eles aprendem mais. E isso a gente vai aprendendo.(...) Aí eles falam: 'Ah, você é burro. Você é isso'. Eu falo assim: 'Não. Porque se tá todo mundo aqui, todo mundo tem dúvida. Pode não ser na mesma, na mesma matéria que você tá tendo. Mas todo mundo tem dúvida. Então vamos trocar? Você sabe? Então fala'. Aí eu procuro fazer esse ambiente. (...) [Na escola] também na mesma

série é mais de gozação. 'Ah, se eu falar eles vão me encarnar'. Entendeu? Tem essa.)

Alunos e famílias: problemas à vista

Silvana trouxe para cena outros dois dados sobre os quais ela depositava expressivo peso para justificar tensões existentes no seu ambiente de trabalho: os alunos que estavam chegando ultimamente para ela e a falta de compromisso das famílias com a educação escolar dos filhos.

Sobre os alunos, a professora revelou grande preocupação pela postura, geralmente, pouco responsável deles, principalmente, quando adolescentes.

Importante ressaltar que quando indagada sobre qual era o seu maior desafio como explicadora ela respondeu que eram os adolescentes. Disse que preferia trabalhar com educação infantil e com adultos pois adolescência *“é uma idade muito difícil de trabalhar”*.

Percebi nos depoimentos de Silvana, quando tratamos de aluno, um recheio de saudosismo presente, em alguma medida, nos relatos das outras explicadoras.

Explicando melhor, não é de hoje que o discurso de que o aluno, a escola e a família de outrora eram melhores que o modelo dos dias atuais. Essa constatação, apropriada pelo senso comum, ganha força, penso eu, na fala de professoras que estão atuando há mais de dez anos com crianças e adolescentes.

Há um rastro de tempo em suas trajetórias profissionais no qual elas têm lidado com esse público. Portanto, há que se ouvir com certo apreço e atenção tais relatos:

“Olha, eu, nos anos atrás eu achava, assim, que eram mais interessados. Muito mais interessados. E assim, a educação mudou muito. Com esses projetos que eles

estão tendo, estão fazendo aí. Então eu sinto muita diferença deste, de dois anos pra cá. A vontade, e a responsabilidade dos alunos. Isso eu acho, porque, eu acho que eles pensam assim. Não só aqui, mas também lá no município. 'Ah, eu agora... você tá aqui, você tem que fazer aquilo que eu quero'. Uma porque, ninguém nunca falou isso aqui. Porque eu falo: mesmo você me pagando, mas você tem que vê, que é a oportunidade que você tá tendo. E muito depois você pode precisar, e você não vai ter".

Com relação às famílias, Silvana foi mais contundente. Seu depoimento, também, se assemelhou muito aos das demais explicadoras, ao fazer uma análise bastante crítica do comportamento das famílias nos dias atuais. Indistintamente, ou melhor, sem distinguir entre as famílias que tinham filhos em escolas particulares, ou em escolas públicas, a professora não poupou os pais pela falta de responsabilidade dos filhos com a escola e, principalmente, os pais separados.

Segundo a professora, as famílias têm repassado para as explicadoras responsabilidades, essencialmente suas, no campo pedagógico, emocional e afetivo dos alunos/filhos.

Prova disso eram as cobranças cada vez maiores de alguns pais com relação às tarefas a serem cumpridas por ela, o que gerava em Silvana certa indignação.

"Você faz tudo. Eles têm jogado assim ... esse ano eu tenho visto assim: 'Você, além de explicadora, você tem que tomar conta do material do meu filho, da agenda do meu filho, porque eu não tenho tempo. Eu trabalho o dia todo, então eu chego não dá pra mim fazer. Aí o quê que eu falo assim, eu falo mesmo pra elas: 'Eu posso passar as matérias, mas a pesquisa você senta com seu filho'. Aí eu puxo. Pra ver se um ... tem um momento pra vê

alguma coisa. Aí eu pego, falo: 'Pesquisa é com vocês. Ele pode até trazer os materiais, pra montar. Mas na hora de pesquisar é com vocês'. (...) Tem, muito. Tem feito muita diferença na família que tá ali junta, olhando. 'Tá na explicadora, mas eu vou dar uma olhada, vou dar um apoio. Vou ficar com meu filho, reforçar. No final de semana procurar... ter interesse, até nos trabalhos dele. Se tá bom, se tá ...'. Faz muita diferença sim, do pai junto. E essa separação de pais, é um problema muito sério. Como influencia. E eu olho por um outro olhar também, como influencia na formação dos filhos. Influencia muito, a estrutura familiar. Porque, ah, é uma hora ... 'Ah, meu pai não tá ligando. Meu pai não liga não, só dá dinheiro, que não sei o quê. Eu vou fazer isso aí mas ele não vai brigar comigo não. É, minha mãe não vai brigar não. Minha mãe, também, não tem tempo de olhar as coisas, fazer as tarefas'. E assim vai. Sabe, isso complica a cabeça da criança, muito, muito.

O longo relato não deixa dúvidas sobre a opinião hegemônica de Silvana sobre as famílias atualmente. É possível recolhermos resíduos de elogios feitos pela professora a exemplos isolados de famílias que se comportavam dentro dos padrões considerados corretos por ela.

No entanto, são essas mesmas famílias que eram, digamos assim, freguesas dos serviços de Silvana.

Portanto, foi nesse contexto que Silvana constituiu-se explicadora. Apesar de alguns lamentos a professora se sentia orgulhosa de seu ofício.

Apesar dos pesares ... como é bom ser explicadora

Não foram poucos os fatores possíveis de serem identificados nas observações e, também, nos relatos que expressavam o prazer e o orgulho que Silvana tinha em fazer o que ela fazia.

No período das visitas, anteriores à entrevista, era evidente o orgulho da família em ter Silvana como uma das integrantes do grupo de professoras pesquisadas por um aluno do doutorado da Faculdade de Educação da USP.

Na verdade, tanto trabalho e investimento familiar geraram bons resultados na medida em que a família era composta por uma professora, concursada no município e que trabalhava em uma creche municipal do próprio bairro, cursava sua pós-graduação em Psicopedagogia e, para completar, era uma explicadora reconhecidamente eficaz atendendo filhos de famílias da redondeza.

Nesse sentido, era justificável o orgulho.

Silvana com aproximadamente doze alunos (na época da pesquisa) tinha uma renda média próxima a três salários mínimos e dizia-se satisfeita em poder trabalhar em sua própria casa, o que dava-lhe certa comodidade.

Cobrava mensalmente a seus alunos o valor de R\$ 50,00 para quem fosse aluno do primeiro segmento e R\$ 60,00 para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Um dado importante no trabalho desenvolvido por Silvana diz respeito à permanência de seus alunos estudando com ela.

A maior parte de seus alunos estudavam durante anos seguidos com Silvana. Não eram incomuns casos em que os alunos eram acompanhados por Silvana desde as últimas séries do primeiro segmento e somente saíam quando chegavam à oitava série.

Esse é mais um dos traços que marcam essa forma de exercício da docência. As relações entre as explicadoras e alunos e entre elas e pais tornava-se, na maioria dos casos, quase que familiares.

Na verdade, essa característica poderia estar concorrendo para explicar o tamanho da confiança que as famílias depositavam nas explicadoras, ou melhor, me apropriando da fala de várias das minhas informantes: passando responsabilidades suas, a priori, para as mãos das explicadoras.

Recorrente no contexto das outras explicadoras pesquisadas, o fato delas não conhecerem outras explicadoras, também, surgiu nos depoimentos de Silvana. A professora revelou que sabia da existência de duas explicadoras que moravam em duas ruas bem próximas de sua casa mas que não as conhecia *“Eu conheço, assim, por nome. Que até indicam [crianças] pra mim”*.

Como de fato esse elemento me surpreendeu por diversas vezes, na medida em que houve casos em que explicadoras moravam a menos de cem metros uma da outra e, mesmo assim, não se conheciam.

Entretanto, reservei para o texto de análise esse dado visto que ele poderia estar traduzindo uma estratégia de defesa de espaço de trabalho das explicadoras, contudo, penso não ser, ainda, hora nem de afirmar, nem de negar o que por enquanto ficará como uma impressão.

Enfim, vou me despedindo de Silvana, temporariamente, da mesma forma que saía de sua casa quando das minhas visitas: admirando seu trabalho e sua trajetória.

Valéria: a caçula do grupo

É certo que há muito tempo não passeava pelas ruas de Vila Valqueire.

Minhas idas ao bairro se resumiam às visitas familiares, aos almoços na casa de minha mãe e a quase mais nada.

Talvez por esse motivo, eu tenha me surpreendido quando D. Ivette me comunicou a existência de uma explicadora tão próximo à sua casa.

Realmente eu nunca havia reparado a “plaquinha” anunciando que ali, na rua das Camélias, havia um explicadora de nome Valéria.

Nosso primeiro contato?

Resultado das “abençoadas” caminhadas matinais de minha colaboradora pelas ruas do bairro.

Autorizado por Valéria a fazer nosso primeiro contato esmerei-me na tarefa de deixar claro os objetivos dos meus estudos.

A professora teve dificuldades de falar comigo ao telefone por, pelo menos, quatro oportunidades. Mostrou-se interessada em me atender mas sempre pedia para que eu tentasse na parte da noite, ou na noite do outro dia, em virtude de estar muito ocupada nos momentos em que eu ligava.

Lá pela terceira vez quem me atendia era sua mãe e, inclusive, já me tratava pelo nome: “Oi Luiz Otavio é você?...”

Dona Karina, ou Karina, como ela me pediu para ser chamada, valendo-se da sua educação e gentileza conseguiu fazer com que eu esperasse por alguns dias para aí, então, voltar a ligar para sua filha.

Duas semanas passadas, enfim, conseguimos – eu e Valéria - conversarmos de forma mais tranqüila, por telefone, e marcamos um bate-papo para que ela pudesse entender melhor o meu estudo e, se concordasse, realizaríamos nesse mesmo encontro a entrevista exploratória.

O amor pelo magistério e a força de uma jovem explicadora

Uma grata surpresa, essa foi a sensação que tive ao encontra-me, pela primeira vez, com Valéria.

Surpresa porque se tudo ocorresse bem, como ocorreu, eu poderia estar contando com uma jovem explicadora, de vinte e dois anos, no grupo de nove explicadoras.

Valéria, nascida em fevereiro de 1983, era filha caçula de uma família de três filhos. Seu irmão mais velho tinha trinta e três anos e sua irmã do meio tinha trinta anos.

O primeiro concluíra o ensino médio, formando-se em Contabilidade, e exercia a profissão de taxista. Sua irmã, que morava na mesma casa que Valéria, não havia concluído o primeiro grau, trabalhava como auxiliar de serviços gerais e, segundo a professora *“pra estudo, foi a ovelha negra da família, nunca gostou de estudar”*.

Seus pais tinham o segundo grau completo sendo que seu pai trabalhava como bombeiro hidráulico e sua mãe era dona de casa.

Valéria era evangélica, solteira e tinha um filho, Antonio, de quatro anos. Segundo ela, por opção do casal, eles moravam [ela e o companheiro] cada um em sua própria casa.

O pai de seu filho era militar – cabo da Aeronáutica – e cursava o penúltimo ano do curso de Direito.

A professora havia concluído seu curso Normal no ano de 1999, em uma escola pública de formação de professores, tradicional do subúrbio de Madureira e no mesmo ano em que engravidara.

Valéria morou em dois bairros antes de se mudar para Vila Valqueire: Oswaldo Cruz e Bento Ribeiro. Em todos os três lugares morou de aluguel.

Todos os três são bairros do subúrbio do Rio de Janeiro e são vizinhos, inclusive, de Madureira onde Valéria fizera seu curso Normal.

Foi no bairro de Oswaldo Cruz, ainda, freqüentando o último ano do curso de formação de professores, com dezesseis anos, que Valéria começou a exercer o ofício de explicadora.

Nesse período a família teve que se mudar para Bento Ribeiro, motivada pela solicitação do imóvel por parte do proprietário.

No novo bairro Valéria revelou contar com grande dificuldade de divulgação de seu trabalho de explicadora. Segundo ela:

“Bento Ribeiro o campo de explicadora é escasso. Não tem ... lá só consegue mesmo quem já tá há muito tempo lá. Então, acho que já tem uma confiança, essas coisas todas”.

Com o nascimento do filho, Valéria com dezoito anos, dedicou-se ao ofício de mãe, interrompendo seu trabalho de explicadora.

Ao final do ano a família mudou-se novamente, agora para Vila Valqueire.

Valéria, nesse período, foi chamada para trabalhar como caixa nas Lojas Americanas, pois havia deixado o currículo naquela empresa com o intuito de trabalhar em um lugar onde teria como contar com garantias trabalhistas.

A professora revelou que precisava voltar para o “*campo de trabalho*” pois tinha um filho para criar.

Pouco mais de um ano depois, em consequência de um acidente de trabalho, Valéria se afastou da empresa e viveu um período muito duro em sua vida.

Digo isso porque esse assunto veio à tona com força em nosso primeiro encontro.

Segundo Valéria e Karina, que participou, também, de vários momentos da entrevista, a empresa foi muito desleal no acolhimento de uma funcionária que havia se acidentado no próprio trabalho.

A professora fez questão de dizer que em dois meses de empresa “*subi de caixa à função de fiscal*” e, portanto não admitia ser tratada como foi.

Esse episódio foi o detonador para que Vila Valqueire, a partir de 2002, tivesse entre seus moradores mais uma explicadora.

Quis saber, durante a entrevista exploratória, sobre os horários de trabalho da professora para que pudéssemos combinar as visitas de observação.

Valéria, então me relatou que tinha por volta de dezessete alunos e que trabalhava às segundas, quartas e sextas-feiras. Segundo a professora, ela trabalhava nas terças e quintas feiras somente em consequência de alguma eventualidade – período de prova, reposição de alguma falta sua etc.

O atendimento começava cedo. Os horários eram os seguintes:

Primeiro grupo: de 7h30 às 9h30;

Segundo grupo: de 9h às 11h;

Terceiro grupo: de 14h às 16h;

Quarto grupo: de 15h às 17h

Importante ressaltar que os grupos não eram organizados por séries, nem por faixa etária.

Uma outra informação a qual eu tive acesso na entrevista exploratória refere-se ao papel que a mãe de Valéria assumia naquele cenário.

Segundo a professora, Karina era uma colaboradora essencial para as suas jornadas de trabalho. Sua mãe lhe ajudava na organização do espaço, na disciplina das crianças, na orientação dos alunos com dificuldades, portanto assumia um papel de coadjuvante nas aulas de sua filha.

O domínio sobre assuntos referentes ao trabalho de Valéria e a firmeza com a qual Karina falava sobre os alunos e as situações de aula davam a medida do quão seria importante contar com seus depoimentos. Decidi, naquele momento, contar com mais uma informante na pesquisa.

Nesse sentido, a partir dali, passei a dar foco, também, às ações, iniciativas e falas de Karina. Enfim, as observações contariam com um elemento a mais e, conseqüentemente, o roteiro da próxima entrevista sofreu adaptações.

Interessante que nessa primeira visita tive condições de conhecer parte do ambiente no qual Valéria desenvolvia seu trabalho.

A casa delas, uma residência de tamanho modesto, era uma das três que ficavam nos fundos de uma casa de frente para a rua das Camélias. Para ser mais preciso a casa de Valéria era a segunda.

Não havia campainha no portão que dava para a rua.

Logo no início do corredor era possível observarmos, mais ao fundo, uma casa repleta de vasos com plantas bem tratadas, muita folhagem de diversas cores e uma leve e agradável predominância da cor verde. Era a casa de Valéria e Karina.

Fizemos a entrevista exploratória na sala da casa da professora em um dia (terça-feira) que não havia crianças.

Além da sala onde realizamos a entrevista exploratória (sala principal da casa), havia três quartos (um deles transformado na sala de aula de Valéria), um banheiro e uma cozinha.

Não havia luxo na casa mas era possível notar-se, claramente, cuidados com a organização e a limpeza do ambiente. Tudo muito bem arrumado.

Combinamos, então, a primeira de um total de três visitas para a realização das observações participantes.

Falemos então sobre elas.

O cotidiano de Valéria e sua fiel escudeira Karina

A observação participante é um importante instrumento na condução de pesquisas que necessitam captar dados que vão além das quantidades e dos números.

Não seria possível realizarmos estudos da mesma natureza desse sem contarmos com os dados obtidos em períodos de observação, dados esses que nos possibilitam entender melhor o objeto de estudo e, portanto, ajudam a nos aproximar das subjetividades inerentes a qualquer tema que nos dediquemos a pesquisar.

Portanto, esse período se revelou, igualmente, marcante para que eu pudesse falar sobre o cotidiano e a trajetória da professora Valéria.

Durante as três visitas para a realização da observação participante tive condições de entender como funcionava os ambientes de aula e a dinâmica de trabalho da dupla Valéria e Karina.

A professora contava com o apoio da mãe no horário da manhã pois segundo Karina *“era o horário mais pesado do dia”*.

Valéria trabalhava a maior parte do tempo no ambiente que fora transformado, especialmente, para funcionar como sala de aula. Digo a maior parte do tempo porque a sala principal da casa (onde realizamos a entrevista exploratória) era uma extensão dela.

Havia na sala de aula uma boa janela; duas mesas, uma de metal encostada à parede lateral com alguns livros e cadernos e onde eu ficava sentado para acompanhar as aulas e uma outra maior, de madeira, com seis cadeiras onde se instalava a maior parte dos alunos e, na maior parte do tempo, a professora.

Na parede lateral, oposta à da mesa de metal, existiam duas prateleiras repletas de livros didáticos além de quinze volumes da enciclopédia Delta Universal.

Soube depois que a sala foi preparada para ser usada, somente, por Valéria para dar aulas. A cor da sala – um coral bastante vivo –, inclusive, destoava do restante da casa e, aos meus olhos, dava um tom de energia àquele ambiente.

À medida que os alunos da manhã chegavam – e eram muitos – iam se acomodando nas cadeiras ao redor da mesa principal da sala de aula.

Valéria sentada à mesa e Karina recebendo os alunos iam desenvolvendo a rotina diária delas junto às crianças.

No momento em que as duas identificavam – havia uma sintonia fina entre mãe e filha – que a sala já estava no “ponto”, Valéria orientava que um, ou mais alunos, se dirigissem a outra sala onde seriam acompanhados de perto por Karina e monitorados por ela.

Na outra sala, além de um sofá, uma estante com TV e uma mesa encostada à parede, em baixo da janela, com três cadeiras e que era utilizada no atendimento dos alunos.

Na verdade, Karina e Viviane me explicaram mais tarde que usavam, diariamente, a outra sala em consequência das seguintes situações: falta de espaço na sala de aula; necessidade de maior tranquilidade para estudar (ler um texto etc.), realização de alguma tarefa que não precisasse ter a professora tão perto e, também, por motivos de disciplina.

Por exemplo, presenciei em todas as oportunidades em que lá estive, a professora passando para a outra sala alunos que estavam atrapalhando o andamento de seu trabalho, ou ao contrário, alunos que, por serem mais maduros e autônomos trabalhavam bem sem a ostensividade da presença da professora.

Na outra sala Valéria contava com a prontidão e a autoridade de Karina que, literalmente, assumia a função de explicadora coadjuvante. Entretanto, todo o andamento dos trabalhos desenvolvidos no cômodo vizinho era levado ao conhecimento de Valéria para que ela desse, como se fosse, uma palavra final. Esse procedimento era feito de tal forma que o aval de Valéria não diminuía, ou desautorizava, as ações de Karina no outro ambiente. Na verdade, era um trabalho de parceria.

Havia um grande respeito dos alunos em relação à mãe da professora. Em contrapartida, era notório o carinho e atenção que Karina dispensava a eles.

Casa cheia, explicadoras em ação

Nos dias em que realizei as observações a movimentação de alunos era intensa, principalmente, pela manhã.

Valéria trabalhava com turmas de alunos de séries diversas e de diferentes faixas etárias.

Pela manhã o grupo era formado por: Rafaela (11 anos, 4ª série, aluna de escola pública federal); Irênio (11 anos, 3ª série, aluno de escola pública); Bruno (9 anos, 2ª série, aluno de escola pública federal); Rafael (7anos, 1ª série, aluno de escola pública), Yan (8 anos, 2ª série, aluno de escola particular); João Victor (9 anos, 3ª série, aluno de escola particular); Paula (8 anos, 2ª série, aluna de escola particular), Luísa (7 anos, 1ª série, aluna de escola particular), Nicholas (9 anos, 2ª série, aluno de escola particular) Gabriel (12 anos, 6ª série, aluno de escola pública federal) e Arthur (8 anos, 3ª série, aluno de escola particular).

Na parte da tarde a composição era a seguinte: Leonardo (9 anos, 4ª série, aluno de escola particular); Gustavo (8 anos, 3ª série, aluno de escola particular); George, (15 anos, 8ª série, aluno de escola particular); Amanda (9 anos, 3ª série, aluna de escola particular); Isabela (9 anos, 3ª série, aluna de escola particular); Maiara (9 anos, 2ª série, aluna de escola pública); Thaís (11 anos, 4ª série, aluna de escola particular); Gabriele (10 anos, 4ª série, aluna de escola pública); Adriano (sobrinho de Valéria, 8 anos, 2ª série, aluno de escola pública) e Ingra (10 anos, 4ª série, aluna de escola particular).

Como haviam dois horários pela manhã e dois à tarde, acontecia um revezamento dos grupos sem que o trabalho parasse. Enquanto alguns alunos do primeiro horário da manhã se preparavam para ir embora já havia outros, do segundo horário, chegando, se acomodando e já recebendo as primeiras orientações de Valéria. Essa rotina era basicamente a mesma nos horários da parte da tarde.

Os registros no caderno de campo resgatam esses momentos:

“À medida que os alunos chegam Valéria me apresenta, pergunta o que eles têm da escola para fazer e entre uma explicação e outra dada a mim, vai passando exercícios em cadernos dos alunos, consultando outros cadernos e livros”. (Caderno de campo, p. 42)

Normalmente, durante os primeiros quinze minutos da aula a professora distribuía folhas de papel para os alunos desenharem enquanto ela organizava as tarefas de todos.

Nesse momento ela já havia perguntado para os alunos que tinham chegado o que eles tinham para fazer da escola – deveres, estudar para prova, alguma pesquisa etc. – e iniciava, então, uma diversificada distribuição de trabalhos.

Para administrar esses momentos que me pareceu serem os de maior ebulição, Valéria contava, além da atividade de desenho, com Karina que lhe ajudava a controlar alguns pequenos exageros.

“Enquanto eles vão desenhando Valéria vai olhando os materiais de cada um e passa exercícios individuais no ‘caderno de explicadora’, exercícios esses que procuram dar conta das demandas que eles trazem: trabalhos de casa e provas que estão por vir”. (Caderno de campo, p.42)

Passado pouco mais de meia hora o frisson, existente inicialmente, ia dando lugar a um ambiente de trabalho produtivo, entretanto, nem um pouco sisudo.

Foi possível perceber nas visitas realizadas nos dois turnos, a presença de uma marca, já consolidada, na dinâmica do trabalho das explicadoras: uma razoável dose de permissividade para as trocas de papo entre eles durante a aula e, também, entre eles e a professora.

Tanto Valéria, quanto Karina não se incomodavam com as brincadeiras que eles faziam entre si, desde que estivessem dando conta de suas respectivas tarefas.

Agregava-se a isso o fato delas entenderem que daquele jeito eles aprendiam e ampliavam seu leque de conhecimentos.

Isso porque, tanto no grupo da manhã como no da tarde, havia condições potenciais de socialização de conhecimentos de diversas séries, mesmo que essa troca se originasse na dúvida de algum outro aluno.

O formato do ambiente provocava esses momentos de troca.

Valéria e Karina, conscientes disso, consentiam:

“Para poderem se distrair e terem prazer e alegria para estudar”(Karina, caderno de campo, p. 44)

Provavelmente, exercitar essa dinâmica de aula em uma escola não seria possível.

A questão é que Valéria orgulhava-se em dizer que estavam todos bem nas suas respectivas escolas. Segundo ela, ninguém estava precisando de nota para sair de alguma situação de sufoco. Inclusive, em todas as vezes que a professora se referiu a esse assunto fez de maneira clara possibilitando a qualquer um dos alunos ouvir e discordar se, por ventura, alguns deles estivessem em situação diferente da relatada por ela. Entretanto, isso não ocorreu em nenhum momento.

A professora fazia questão de dar exemplos de alguns alunos que estavam mal em alguma matéria na escola e haviam melhorado a partir das medidas tomadas por ela junto a eles, tipo: exercícios de fixação, estudo sobre a matéria dada com o seu acompanhamento etc.

Durante as observações fiz questão de circular pelas duas salas para acompanhar de perto tudo o que ocorria.

A atuação de Karina se dava somente na parte da manhã, isso porque na parte da tarde ela se dedicava a cuidar de Antonio, seu neto.

Ela mesmo disse que o grupo da tarde era mais tranquilo e que por isso ela podia ficar por conta do neto e da casa.

Obviamente que alguns excessos de bagunça foram registrados no decorrer das observações mas nada que fugisse ao controle e à autoridade de Valéria e Karina.

Muitos alunos solicitavam, eles próprios, o silêncio da turma em certos momentos. Alguns mais maduros, como era o caso do aluno Geovanni, estudante da 8ª série, convivia com alunos bem mais novos do que ele, no horário da tarde da explicadora.

Por um lado, essa convivência era salutar, entretanto, por outro lado havia tensões.

Presenciei uma situação ocorrida em uma tarde quando Geovanni, calmamente, pegou seu material e foi estudar na sala principal da casa. O aluno comentou:

“Aqui tem vezes que precisamos mudar de lugar para podermos estudar, sem ser perturbado”.(Caderno de campo, p. 83)

Essa situação ocorreu, segundo os registros de campo, por volta de 14h50. O aluno estava estudando Geografia e, realmente, o falatório estava animado demais.

Acompanhei Geovanni até a outra sala e por lá fiquei alguns minutos sentindo o ambiente mais calmo, acredito que, da mesma forma que o aluno sentia.

Por volta de 15h10 Geovanni retorna para a sala de aula e apresenta seu dever feito para Valéria corrigir.

O que havia de marcante em situações como essa eram as formas pelas quais elas eram resolvidas.

Penso que a sala de aula de uma explicadora proporcionava condições favoráveis para atitudes dessa natureza, ou seja, um ambiente de estudo, de responsabilidade mas, também de construção de autonomia.

Era interessante perceber o quanto havia de investimento da família de Valéria, e os esforços de Karina revelavam isso, para que a professora tivesse tranquilidade para exercer seu ofício.

“Por de traz da Valéria está Deus e eu” (Karina, caderno de campo, p. 43)

Essa frase dita por Karina foi emblemática para representar os esforços realizados, principalmente, por ela para que o trabalho de sua filha fosse exitoso.

Como já mencionei, havia um orgulho mútuo entre as duas, fácil de ser detectado.

Existia, igualmente, intencionalidades nas ações de organização das duas para que as coisas andassem bem. A divisão de tarefas pela manhã e o acompanhamento das obrigações domésticas na parte da tarde, incluindo aí os cuidados com Antonio, eram a demonstração mais evidente de que havia, da parte de Valeria e sua mãe, toda uma combinação pensada para que desse tudo certo durante as aulas.

Karina era uma entusiasta de sua filha.

Por diversas vezes revelou estar apostando no futuro de Valéria. Disse-me, em alguns momentos que *“Se Deus quiser estaremos saindo logo daqui para uma casa maior”*.

Um dos projetos de curto prazo revelado pelas duas era o do retorno de Valéria para o curso de Matemática e que, segundo ela, depois de ter sido aprovada em primeiro lugar, teve que trancar sua matrícula ao final do primeiro semestre.

Pois bem, retornando para a sala de aula resgato, então, mais alguns dados observados e selecionados como traços característicos desse tipo de exercício da docência, alguns deles que, também, revelaram as singularidades do trabalho de Valéria.

Refiro-me aqui, entre outras situações que serão levantadas, à vestimenta usada pela professora e por seus alunos durante as aulas.

O interessante desse dado é a maneira como ele foi conquistando meu olhar e interesse no decorrer do estudo.

Não havia iniciado o trabalho de campo pensando nesse *detalhe*.

O fato de eu ter realizado as observações de forma não linear, ou seja, fui às casas das professoras de forma alternada, me proporcionou a chance de, ao voltar à residência delas, checar a maneira como se vestiam, tanto seus alunos, como elas.

Realmente existiram casos isolados no cotidiano de Valéria, mas o que pude observar foi um jeito simples de todos se vestirem. A começar pela professora que, quando não estava de chinelo de tiras, estava descalça.

Os meninos e meninas, respeitadas as preferências, iam de shorts, bermudas, camisetas, chinelos e pareciam, sempre, estar bem à vontade.

A professora e sua mãe, também, eram adeptas das bermudas e das camisetas de alça.

Era necessário considerar que, com exceção dos meses de junho e julho, no Rio de Janeiro e, principalmente, nos bairros da zona oeste, o calor sempre esteve presente e, com certeza, esse era mais um ingrediente que ajudava nas características daquela indumentária.

Entretanto, o quero chamar a atenção para esse dado é sobre a diferença que o marca como um dos traços daquele ambiente.

Se sentir mais à vontade, como se estivessem em casa poderia estar concorrendo para ser mais um dos elementos que compunham as justificativas para os êxitos obtidos pelos alunos, mas que não estava no elenco de justificativas dadas pelas explicadoras para os resultados positivos conseguidos a partir de suas intervenções pedagógicas.

Mas outros elementos próprios do trabalho de Valéria, também, se apresentaram como potentes iniciativas para gerarem bons resultados para os alunos.

Já comentei aqui sobre as possibilidades de trocas nas conversas permitidas entre os alunos pela professora e sua mãe, contudo, outras iniciativas, da mesma natureza dessa, eram utilizadas nas aulas.

Falo aqui dos momentos de lazer existentes no início, durante e ao final do horário de cada grupo.

No início das aulas os desenhos se configuraram como um momento estratégico usado por Valéria para que ela tomasse pé das demandas de cada um para aqueles dias. Os alunos pareciam nem notar essa estratégia. Eles adoravam esse momento, que era mais coletivo, ou melhor, todos que já haviam chegado participavam. A professora, inclusive, utilizava uma das paredes da sala para expor alguns desenhos feitos por eles e marcara para o final do ano letivo uma premiação para o melhor desenho escolhido pelo grupo.

Durante as aulas, além das conversas e brincadeiras que ocorriam sob certa vigilância de Valéria e Karina, existia o “*quartinho da televisão e do DVD*”. Isso mesmo. Os alunos contavam com a possibilidade de assistirem a TV que ficava no quarto vizinho à sala de entrada da casa.

Alguns critérios de utilização foram captados por mim nas visitas e confirmados durante a entrevista semi-aberta.

Somente poderiam ir para o quartinho aqueles alunos que estivessem acabado a sua tarefa e que estavam aguardando a professora passar uma outra, normalmente, no “caderno da explicadora”.

Essa regra, na maioria das vezes, era cumprida mas não impedia uma escapulida rápida de alguns deles para dar uma olhadinha na TV. Tive condições de perceber algumas dessas escapadas quando estava na sala da casa acompanhando o trabalho de Karina junto com os alunos.

Entrei no quartinho algumas vezes e era, realmente, um ambiente gostoso. Ventilador ligado gerando uma temperatura agradável, pouca iluminação conseguida com a ajuda de uma cortina na janela, um bom tapete e almofadas para deitar e ver a TV.

A programação era sempre a mesma - desenhos animados - assim como a presença de Antonio, filho de Valéria.

O combinado era: logo que a professora os chamasse, deveriam voltar para a sala.

Certamente que houve tensões no cumprimento desse acordo. O caderno de campo resgata algumas situações:

“Ivo, muito agitado, pede à Valéria para assistir televisão pois havia acabado de fazer o desenho. Valéria consente e diz: ‘Você pode ir desde que quando eu acabar de passar teus exercícios você venha pra cá fazer’.”
(Caderno de campo, p. 43)

“Está uma certa ‘baguncinha’ no quarto de TV e Karina aciona Valéria para ir chamar a atenção dos alunos que lá estão: ‘Valéria vai lá pois agora eu estou falando com o Luiz Otavio’. Valéria, então, vai lá e dá uma chamada nos alunos que estão falando muito alto no quarto de TV: Ivo, Patrícia e o filho dela. A professora leva Ivo para a sala de aula para que ele faça os exercícios que ela passou

para ele. Karina me diz que elas permitem essa circulação das crianças por dois motivos: 'Não atrapalham quem tem que estudar para a prova e para poderem se distrair e terem prazer e alegria de estudar'. Segundo ela, essa estratégia dava resultado". (Caderno de campo, p.43 e 44)

Havia, também, momentos de lazer combinados entre a professora e os alunos para o final do horário de aula. Explicando melhor: aqueles alunos que esperavam o responsável para irem embora e que, por terem menos tarefa num determinado dia, utilizavam seu tempo restante, ou fazendo desenhos, ou indo para o quartinho de TV.

Importante ressaltar que Valéria procurava “raspar o pote”, ou melhor, mantinha os alunos em atividade até a hora de irem embora. Entretanto, a estratégia de garantir-lhes, vez por outra, esse tempo de lazer vinha ao encontro do que sua mãe revelara no depoimento anterior: “*era para eles terem prazer e alegria de estudar*”.

A compreensão que Valéria e Karina mostraram ter sobre a necessidade do lúdico no dia-a-dia das crianças era provocadora de iniciativas como as presentes no depoimento anterior.

Valéria, inclusive, em uma das visitas realizadas por mim comentou que nos períodos de calma, ou melhor, em épocas nas quais os alunos não se encontravam sobrecarregados de tarefas escolares, ou mesmo de provas, ela promovia festivais de pipoca com DVD no quartinho de TV, fazia festa com bolo para comemorar os aniversariantes do mês etc.

Um momento interessante das manhãs e tardes de trabalho de Valéria era quando os responsáveis começavam a chegar para pegar as crianças que não iam embora sozinhas.

A comunicação entre os pais, ou avós, e a professora era feita pela janela da sala de aula.

E foi na singularidade desses encontros, quase que diários, que eu pude perceber o carinho com que Valéria era tratada pelos responsáveis de seus alunos e o respeito que eles tinham por Karina.

As duas, por sua vez, estavam sempre solícitas às conversas e comentários que surgiam naqueles breves encontros.

Trago algumas anotações do caderno de campo onde relato minhas impressões:

“A partir das 11h começam a chegar os responsáveis recebidos por uma Valéria muito atenciosa e simpática. Pela janela da sala de aula todos vão conversando com a professora e, inclusive, trazendo-lhe alguns presentes como o avô da aluna Patrícia que lhe deu alguns quitutes”. (Caderno de campo, p. 45)

“Onze e dez da manhã, Valéria e Karina começam a arrumar a casa para a parte da tarde”. (Caderno de campo, p. 45)

Não tenho dúvidas em afirmar que o cotidiano de Valéria e Karina é constituinte da essência desse estudo porque revela recorrências e particularidades no exercício do magistério de uma explicadora.

Todavia, penso que os dados colhidos na entrevista realizada com as duas trouxeram confirmações que revelaram, com mais densidade, a cumplicidade existente entre mãe e filha e expressa no amor ao magistério.

Uma entrevista que se transformou em duas

Não foi possível ser diferente.

Realmente a potência dos dados oriundos da entrevista exploratória e das observações exigiu a presença de Karina como informante privilegiada na trajetória da professora Valéria.

O cotidiano da jovem explicadora trazia, sempre, a participação de sua mãe, fosse no estímulo a ser professora, logo no final do primeiro grau, ou mesmo no dia-a-dia com os alunos.

O fato é que falar sobre Valéria sem falar de Karina seria impensável.

No início ... as dúvidas.

A paixão revelada por Valéria pelo magistério e, de certa forma, captada por mim no material colhido até então, se confrontaram com o início de sua formação.

Nutrindo desde o ginásio o desejo de ser aeromoça, a professora revelou que por sempre ter sido excelente aluna – *“tirava as melhores notas da escola”* – recebeu convite, segundo ela, para estudar sem precisar fazer concurso⁵⁹, no CEFET/RJ, no colégio Pedro II, no SENAC (com bolsa integral), no CEI (Centro de Educação Integrada do governo do Estado) e no colégio estadual Carmela Dutra.

Com grande interferência da mãe e com a sua contrariedade acabou optando pelo último.

⁵⁹ Procurei não insistir muito na comprovação desse dado para não colocar em jogo a relação de confiança construída entre mim e as duas, entretanto, tanto Valéria, como sua mãe, me falaram, em momentos separados, sobre essa situação que não é comum, pois tratavam-se de instituições escolares públicas federais e estaduais nas quais o ingresso sempre foi feito por intermédio de concurso público.

A resistência de Valéria justificava-se pelo fato dela não ter vontade de ser professora. Trazia consigo um olhar negativo do magistério em virtude da extrema desvalorização social da profissão e dos baixos salários.

Pelo lado de Karina, a negativa para que sua filha não aceitasse nenhum dos convites, com exceção do Carmela Dutra, foi pautada pelo medo dos perigos que ela poderia estar correndo já que esses outros colégios ficavam muito longe de sua residência:

“Eu não deixei, até banquei um pouquinho do meu passado, na época, porque com medo, e ela ... a cabeça, e pegar esses ônibus pra viajar isso tudo, não tava acostumada, e a cabeça vira e ... – entendeu? Eu segurei. Mas, foi pro Carmela, não deu pra mim também... uma boa aluna, uma menina de disciplina e tudo, mas, ela não teve que pegar condução da mesma forma. Então, eu achava ela muito novinha pra tá, indo pra baixo e pra cima de trem, essas coisas todas. E acabou indo pro Carmela Dutra, pra viajar de ônibus pra baixo e pra cima”.

Entretanto, a entrada de Valéria no curso Normal e o convívio com disciplinas, como as Didáticas, redimensionou o seu olhar em relação ao magistério. Valéria, segundo o seu relato e o de Karina, se entusiasmou com a carreira que se desenhava naquele momento e excluiu qualquer possibilidade de arrependimento pela opção outrora realizada.

“Eu fui pra Carmela Dutra, sinceramente, contrariada. Muito contrariada. Mas depois que eu comecei a estudar, a ter as matérias específicas de magistério, que são as Didáticas – Didática Geral, Didática da Matemática, Didática das Ciências – que lá tem muito isso. Eu comecei a tomar o gosto. Comecei a tomar um gosto tão grande, por ensinar, que aí eu não já queria mais outra coisa.(...) Foi determinante. Foi determinante. Aí eu descobri que a minha vocação era ensinar, tanto é que

hoje em dia – vou ser sincera – eu não sei, se eu vou me dar bem em outra coisa que não seja magistério”.

Os transtornos pós formação e a decisão pelo ofício de explicadora

O volume de informações recebidas na realização da entrevista exploratória deu conta de explicar as complicações pelas quais Valéria passou no final de seu curso Normal.

Se o entusiasmo com a docência se revelara no decorrer do curso, a confiança de ter no magistério as garantias trabalhistas dependiam de outros fatores – concurso público e experiência para trabalhar em escola particular. Portanto, a opção em ser caixa das Lojas Americanas, segundo Valéria, surgiu nesse cenário, como uma saída.

Com uma criança para criar e sem o apoio do ex-companheiro Valéria não viu muitas possibilidades. O exercício do magistério fora, então, postergado.

O desenlace conturbado da relação com as Lojas Americanas colocou a professora novamente frente ao dilema de “o que fazer para sobreviver?”

A presença forte e determinante de sua mãe, naquele momento, provocou o reencontro de Valéria com a docência.

“Saí do trabalho, eu me lembro até hoje, eu saí do trabalho, e aí meu pai fez uma placa correndo, mandou fazer uma placa correndo, colocou ali. Eu me lembro que eu tava com o pé engessado, porque eu tive que engessar meu pé de novo, eu me lembro que eu tava com o pé engessado, fiquei duas semanas dando aula com o pé engessado, porque logo assim que meu pai colocou a placa, no dia seguinte (...) Foi por mim também. Minha mãe, minha mãe me perguntou. Ela não me induziu. Ela perguntou: ‘Valéria, vamos voltar? Pensa bem, vai ser um dinheiro que vai vir sem desconto. Vai vir limpo na tua mão. Você não vai precisar comer fora, não

vai precisar gastar roupa'. Eu falei: 'Pô, vamos tentar'. (...) Minha mãe me deu um estímulo. Não tinha placa de explicadora aqui perto, não tinha nada. Eu falei: 'Então vamos tentar'. Olha, o resultado. Eu botei num dia, no dia seguinte já vinha mãe de tudo quanto é tipo. A mãe do João Vitor, a mãe do Leandro Gustavo, que não tá aqui hoje. A mãe do Pedro Henrique, que já tá indo pro 2º grau, por isso que saiu. Já tá indo pro 2º grau, então, já tá numa série mais elevada. E eu me lembro que era eu com o pé engessado, e dando aula pras crianças. Quando eu vi, tava muito cheia essa casa".

Fui percebendo no desenrolar da pesquisa com Valéria, e a entrevista semi-aberta trouxe-me confirmações, o grau de cumplicidade existente entre ela e sua mãe. Com certa dose de sensibilidade fui entendendo que nas insistências de Karina havia um cuidado extremo com a filha caçula, com aquela filha que ela poderia estar ajudando a dar certo na vida e o magistério incorporava essa oportunidade.

Na verdade o magistério para Karina trazia marcas de longas datas. A mãe de Valéria não escondia, em momento algum, o desejo de ver sua filha uma professora bem sucedida. Não escondia, também, que projetava sobre sua filha um desejo antigo, não realizado por ela, por causa da interferência de seu pai, já falecido.

"Eu só não continuei os estudos, porque infelizmente eu casei cedo, eu fiquei grávida, esse negócio todo ... até eu tô passando um pouco dos meus sonhos, um pouco da vontade que eu tinha de ser professora, pra minha filha.. (...) Eu queria fazer prova pro Carmela Dutra. Meu pai: 'não, porque não'. Queria que eu fosse ... se dependesse do meu pai Luiz, eu não tinha estudado. (...) Eu conheci meu marido, me casei, peguei filho e tudo, aí, antes, disso, ele não deixou eu continuar os estudos. Porque na época que era pra continuar os estudos, se ele tivesse

deixado, eu tinha conhecido meu marido, a gente casava, e eu continuava os estudos.(...) Magistério, era o magistério. Era apaixonada pelo magistério. (...) Eu, com, 13 pra 14 anos, já terminando a 8ª série, eu dava aula em casa. Eu me lembro até hoje, era vinte centavos. Aquele dinheiro meio vermelhinho, não sei se você pegou? Aquela notinha. Na época vinha centavos em notinha, aquele negócio todo. Eu dava aula em casa ali em Marechal Hermes”.

Mesmo com toda a intencionalidade de Karina, Valéria tinha verdadeira admiração por ela e não revelou, em momento nenhum da pesquisa, que se sentia pressionada pelos desejos alimentados pela mãe. Ao contrário, considerava Karina seu “*porto seguro*”.

O estilo Valéria de ser explicadora: as estratégias didáticas

De todas as nove explicadoras com as quais contei na pesquisa a professora Viviane foi a única delas que assumiu a utilização de um método de trabalho, o qual ela denominou de “*uma pauta de trabalho*” ou “*pauta pedagógica*”.

Valéria explicou-me que adotava uma programação semanal que tinha como objetivo priorizar exercícios de interpretação de textos e de Matemática.

Segundo a professora e sua fiel escudeira Karina, interpretação era a base de tudo, era a base todas as matérias:

“Eu pego muito interpretação por causa disso. Porque se você souber ler um texto, e souber extrair dali, as respostas pras perguntas, então você vai bem em todas as matérias”

Valendo-se dessa organização semanal a professora disse-me que ia ajustando as demandas que vinham da escola - dever de casa, pesquisa, necessidade de estudar para alguma avaliação – à sua pauta da semana.

Segundo ela, se a demanda da escola fosse inadiável, Viviane priorizava a feitura dela para depois, logo em seguida, retornar à programação planejada.

Insisti com Valéria sobre esse assunto já que durante as visitas de observação percebi pouco a presença dessa pauta, ou melhor, dessa intencionalidade pedagógica nas suas aulas.

A professora ratificou sua metodologia e resgatou diversos momentos de suas aulas nos quais seus alunos liam textos e resolviam questões de Matemática, exaustivamente, passados por ela no “caderno da explicadora”.

A verdade é que Valéria não parava um só minuto durante aquelas manhãs e tardes que passei junto com eles.

A quantidade de exercícios elaborados por ela no “caderno de explicadora” e a posterior correção deles tomava um grande tempo da professora.

Quadro negro para os alunos copiarem? Nem pensar.

A professora, inclusive, revelou um misto de orgulho e confiança sobre a sua forma de trabalhar passando exercícios à mão:

“Primeira coisa, tem trabalho de casa? É sentar e fazer. Todos eles. Vai pegar, vai fazer o trabalho de casa. Acabou? Descansa um pouco enquanto eu passo trabalho, porque eu não tenho quadro. Não sei se você reparou isso? Não tenho quadro. Eu faço questão de escrever no caderno de um por um. Faço questão de escrever. Aí eu vou escrever... escrevo no caderno de um por um. Aí vou entregando ...”

Para dar conta de passar uma enorme quantidade de exercícios de interpretação e de Matemática, Valéria usava muitos livros que ela acessava no seu acervo presente nas prateleiras do quarto.

A professora tinha muitos livros doados por pessoas próximas:

“Eu guardo livros do meu irmão, de tempo de primário, de ginásio. Eu guardo livros da minha irmã. Tem livros meus. Livros de amigos meus que trazem pra mim. Livros dos enteados do meu sogro. Então, é livro de todo mundo. Eu vou procurando, aí eu vou lendo, eu gosto muito de ler. Pego e leio todo dia. Quando eles trazem pra mim a matéria de uma prova eu já deixo separado, já deixo ali ... grampeadinho a matéria da prova com o nome do aluno. Aí nem mexo no livro deles. É muito difícil eu pegar o livro deles pra passar um trabalho”.

Em contrapartida, os livros adotados pelas escolas de seus alunos eram severamente criticados pela professora por não serem adequados, segundo ela, às verdadeiras necessidades de uma criança de primeiro segmento.

Valéria, além da pauta de trabalho, adotava determinados procedimentos que se configuraram em uma rotina pedagógica, presente, também, no cotidiano das outras explicadoras:

“Passo. Passo exercício naquilo que a criança tá fraca. Por exemplo: tá fraca em verbo, então a gente vai ficar uma semana estudando verbo. Se tiver fraca em Português e Matemática, vamos fazer 2ª, 4ª e 6ª. Vamos estudar verbo, e se tiver fraca em multiplicação, 3ª e 5ª vamos estudar multiplicação. Então, vai muito também da dificuldade da criança. Se não tem dificuldade nenhuma, passo uma interpretação, passo uma Matemática só para fixar só”.

Com procedimentos dessa natureza, agregados às outras estratégias utilizadas pelas duas explicadoras – os momentos de brincar, de ver TV etc. – o trabalho de Valéria ia surtindo efeito.

Os parâmetros com os quais a professora lidava para ter certeza em afirmar o êxito de suas ações, como elas afirmaram em diversas oportunidades, era o bom desempenho dos alunos, medidos pelas notas e a satisfação dos pais revelada às professoras por intermédio de elogios.

Portanto, cabia saber o que fazia a diferença, na opinião das explicadoras, para os seus alunos aprenderem com elas e, em muitos casos, não aprenderem nas suas respectivas escolas.

As diferenças faziam a diferença

Cada vez mais esse estudo foi produzindo confluências entre alguns temas que compunham o universo da sala de aula de uma explicadora. Um deles diz respeito ao que se configurava como **diferenças** presentes no tipo de trabalho desenvolvido pelas explicadoras.

Penso que entre as várias pistas que essa pesquisa deve apresentar ao seu final, uma delas está relacionada a essas diferenças da qual o tema fala.

Valéria apontou algumas delas:

“Porque realmente, dentro de uma escola pública, não tem como a professora ficar dando atenção só àquela criança. São inúmeras crianças pra ela ver, são inúmeras cabecinhas diferentes, realidades diferentes. Então não tem como ela se centrar só naquela criança. (...) E eu fujo completamente da realidade de uma explicadora. Não sei

se você percebeu isso. A minha aula ela não tem muito a ver com o método da explicadora tradicional. Ela foge um pouco do método da explicadora tradicional. Porque eu dou liberdade pras crianças. E uma explicadora é muito difícil dela dar liberdade pras crianças. Eu dou liberdade. Eles querem levantar, eles levantam. Elas voltam. Elas brincam. Elas descansam. (...) A atenção. A atenção e o afeto. Isso, isso. Justamente. É aquilo que você falou que as outras explicadoras falaram. Ah, eu aqui, eu sou profissional. Eu aqui, eles lá. E na escola normalmente é isso. Eu sei porque a minha comadre ela é professora do magistério público há dois anos, e, passou, passou; não passou, não passou”.

Penso que a professora, ao reivindicar para si a autoria de um formato de trabalho que dava certo e que, segundo ela, se diferenciava, positivamente, do trabalho desenvolvido nas escolas, revelava uma crença em algo que produzia êxito.

Diferente do que acompanhamos nos discursos oficiais, apropriados pelo senso comum, nos quais a escola e seus professores, na maioria dos casos não têm dado certo, Valéria, ao contrário, incorporava a antítese disso.

Suas opiniões sobre as escolas e as famílias de seus alunos ajudam-nos a perceber, de forma mais clara, o cenário no qual Valéria atuava e que era gerador de suas atitudes, métodos e concepções.

A escola e a família sempre presentes no caminho das críticas

Não causou surpresa a posição bastante crítica da professora e de sua mãe quando resolvemos falar sobre família e escola.

Digo isso pois esse posicionamento foi se desenhando durante as conversas realizadas durante as observações e nos bate-papo informais que tínhamos nos nossos encontros.

Foi, realmente, um dado forte nos relatos das explicadoras a falta da participação das famílias no acompanhamento escolar dos filhos.

De certa forma houve, em vários momentos da entrevista, o reconhecimento por parte delas, da necessidade dos pais trabalharem e, em virtude disso, não terem tempo para cuidar dos filhos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se revelava essa espécie de compreensão, as críticas se sobrepunham a elas.

Não ter os pais como parceiros na tarefa de escolarizar, e até mesmo educar, os filhos resumia a grande insatisfação da professora quando o tema foi família.

Valéria, inclusive, revelou serem as famílias seu maior desafio como explicadora.

A queixa de que os pais depositavam toda a responsabilidade de educar seus filhos nas mãos da escola e essa, por não ter condições de dar conta, em razão de suas tradicionais dificuldades, repassava para a família que, por sua vez, entregava às explicadoras, foi recorrente nesse estudo.

O interessante é que, em última instância, era essa crise que, em alguma medida, justificava a existência do ofício da explicadora. Na verdade, o trabalho delas.

Digo, em alguma medida, por entender que, certamente, havia outras razões para que os pais procurassem os serviços de uma explicadora, entretanto, o que mais mobilizava as famílias, no entender de Valéria, era a falta de condições de acompanhar o andamento do filho na escola.

“Aí seria uma catástrofe. Porque todas elas trabalham fora, sem exceção. Eu não conheço uma que fique em casa, que seja do lar. Todas elas trabalham fora. São advogadas, são corretoras de imóveis, são bancárias, são professoras, também, são engenheiras. Então todas elas têm seu trabalho fora. A maioria dos meus alunos, a maioria não, aliás, todos os meus alunos, a condição socioeconômica deles é elevada. Porque todas as mães são muito bem formadas, têm empregos muito bem estruturados, então elas não têm tempo pra se dedicar ao estudo do filho. Acho que se não tivesse uma explicadora, seria uma catástrofe. Ou ficam na escola, ou têm babá – a maioria tem babá – ou ficam com a avó. (...) Nunca é o pai ou a mãe. Porque, ou é separado, e os que têm aqui, pai e mãe junto, todos os dois trabalham. (...) Não tem. Pra estudo, não tem. Não tem, eu acho que, se eles não estivessem aqui, ou em outra explicadora, seria uma catástrofe total. Porque, elas não têm como dar conta de um trabalho de casa. A hora que elas chegam, cansaço. Aí vai dar conta do almoço do dia seguinte. Preparar eles pra ir pra escola. Acho, também, que às vezes, não é nem culpa deles. Acho que é a condição imposta pela sociedade pra eles, de ter que trabalhar, pra poder se manter. Eu acho que, ocasiona isso”.

O depoimento revela uma realidade da qual a professora tinha condições de falar.

Importante ressaltar que o presente estudo não tem a intenção de julgar as opiniões da professora. O que há de interessante em relatos dessa natureza é exatamente a visão que Valéria – e todas as outras explicadoras – tinha acerca de diversos temas que influenciavam no seu fazer cotidiano.

Destaco essa preocupação pois as opiniões das professoras foram carregadas de valores familiares, religiosos e culturais os quais a pesquisa tinha a intenção de captar e

que, portanto, tiveram a medida exata da importância deles no momento das suas análises e interpretações.

Um exemplo que retrata, de alguma forma, esses valores esteve presente nas opiniões que Valéria expressou sobre situações de famílias em que os pais eram separados:

“Porque é o que eu te falei: a maioria, são filhos de pai e mãe separados. Dos que estavam aqui, só dois, só três, tem pai e mãe casado. Que é a Luiza, o Ivo, e o Yan. O resto é tudo de pai e mãe separado.(...) A maior dificuldade é justamente essa. A ausência do pai e da mãe, acaba refletindo neles, eles acabam se tornando crianças rebeldes, crianças autoritárias, crianças que ... acham que podem fazer o que querem. Se não quiserem estudar, não vão estudar. Tem uns ainda que eu consigo levar, graças a Deus. Mas, por exemplo, o João Vitor, o Léo e o Gustavo, o Bruno (...). Então, a maior dificuldade não é nem a pedagógica. Porque, eu sento, eu explico, eles aprendem, eles fixam bem. A maior dificuldade mesmo, é o psicológico deles”.

Na verdade, Valéria, também, vivia uma situação de separação. Sem querer entrar muito em detalhes, a professora revelou que tanto ela, como o pai de seu filho resolveram morar cada um em sua própria casa, apesar dela ter considerado que eles estavam juntos.

No entanto, Valéria fez questão de mencionar na entrevista que dava conta diariamente de preparar seu pequeno Antonio para que quando ele entrasse na escola – maternal – estivesse em boas condições, digamos assim, pedagógicas:

“Eu alfabetizo ele em casa, pra quando ele for pra escola no ano que vem, ele já tá preparado. Conhecer as letrinhas, as cores, as formas. Pra professora já pegar ele prontinho já. (...) Eu revezo. Tem dia que eu trabalho de manhã, tem dia que eu trabalho de tarde. Quando as crianças todas da manhã não estão em prova, eu pego

ele de manhã. Quando elas tão em prova, eu prefiro pegar ele a tarde. Eu acompanho ele todo dia. Passo trabalhinho pra ele fazer, todo dia”.

Valéria, também, se mostrou bastante crítica ao papel que a escola estava deixando de cumprir junto aos alunos.

Não foram poucas as vezes que esse assunto tomou conta dos depoimentos da professora.

A escola, segundo Karina e sua filha, não cumpria seu papel de ensinar e dar atenção aos alunos que precisavam de maior atenção.

Os deveres de casa, presença freqüente nas mochilas dos alunos ao chegarem nas explicadoras, significavam para a professora uma forma dos professores das escolas passarem para frente suas responsabilidades.

O que me gerou surpresa foi o fato de que Valéria, muito mais do que qualquer uma das outras oito explicadoras, havia sido requisitada por diversas vezes para ir às escolas de seus alunos para conversar sobre eles com professoras e coordenadoras.

A professora, durante seus relatos, relembrou várias situações em que esses encontros aconteceram, por solicitação das próprias escolas:

“As professoras aqui da Carlos de Laet⁶⁰, já me chamaram pra me agradecer, porque as crianças já evoluíram muito. Da Debret⁶¹ também. Me agradecer porque, ‘Pôxa, você tá ajudando bastante ela’. ‘Isso aí, graças a você ela tá melhorando muito’. Porque realmente, dentro de uma escola pública, não tem como a professora ficar dando atenção só àquela criança. São inúmeras crianças pra ela ver, são inúmeras cabecinhas

⁶⁰ Escola municipal mais antiga do bairro e que fica a menos de cem metros da casa de Viviane.

⁶¹ Escola municipal de Vila Valqueire localizada ao lado da escola Carlos de Laet e, também, bem próxima à casa da professora.

diferentes, realidade diferentes. Então não tem como ela se centrar só naquela criança. Então elas até agradecem o meu acompanhamento. A minha mãe tá aí, ela pode, ela pode provar isso. Já fui chamada inúmeras vezes em escola pra professora agradecer. Em época de entrega de boletim, pra me chamar pra ir junto pra eu ver no boletim que a criança tá bem, tá legal. Isso acontece muito”.

Em alguns depoimentos Valéria teceu críticas bastante severas às professoras do ensino público:

“Significa pra eles, a salinha de aula deles, é onde eles vão aprender até mais, do que dentro da escola. Porque aqui eu tô pra explicar. A escola tá pra passar, fez, fez, não fez, não fez. Porque hoje em dia é assim mesmo.(...) É aquilo que eu te falei, é ... dentro de uma sala aula, apesar de ser todo mundo de série homogênea, mesma série. A professora ela não vai se prender a dar atenção a um aluno só. Ela vai passar o conteúdo pedagógico dela no quadro, copiou, copiou. Fixou, fixou. Não entendeu, não entendeu. Sei porque é assim. Eu tô acompanhando eles. Eu, eu pego o caderno deles. Eu vejo todo dia; eu pego a agenda deles pra ver se tem bilhete de reclamação. (...) E eu vejo que, as professoras não estão nem aí. Principalmente professora de escola municipal. Porque, é um dinheiro que elas vão ter pro resto da vida delas. É o cargo público, pronto. Se estabilizou. Elas não são obrigadas a dar atenção aquele aluno que está com dificuldades. É muito difícil”.

Apesar do peso das críticas, Valéria, quando tratamos de sonhos e desejos, revelou ter interesse em trabalhar no serviço público. Karina havia falado que sua filha tinha

passado para o município mas que não fora chamada na época e que o concurso, portanto, perdera a validade.

“Quero continuar trabalhando dentro do magistério, mas não aqui o tempo inteiro. (...) A minha pretensão é passar pra uma ... pra um órgão público da educação, ou ser uma professora, ou ser uma diretora, ou ser uma orientadora pedagógica. Mas a minha pretensão é continuar trabalhando na área de educação.(...) A preferência seria a Matemática. Mas, se não acontecesse, trabalhar com criança também seria muito bom.(...) Às vezes uma turma de 40 que, uma série homogênea, é muito mais fácil. É muito mais fácil. Bem mais”.

A aparente contradição no discurso da professora pode ser entendida pelos seus próprios desejos e perspectivas.

Se não, vejamos.

Quais seriam as possibilidades de uma professora formada em um curso Normal, que gostava do que fazia, que tinha pretensões (adiadas por falta de recursos financeiros) de continuar a fazer a faculdade de Matemática e que queria ter maior estabilidade financeira?

As saídas no magistério não seriam muitas.

Karina relatou problemas pelos quais sua filha passava nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro quando os alunos entravam de férias nas escolas e, conseqüentemente, na explicadora.

Portanto, eram compreensíveis as contradições.

Valéria revelou-me, também, que tinha uma renda mensal como explicadora pouco acima de três salários mínimos cobrando R\$ 40,00 por mês de seus alunos do primeiro segmento e R\$ 50,00 dos alunos que já eram do segundo segmento do ensino fundamental.

Ser explicadora para mim é...

Não foram poucas as marcas próprias deixadas, por essa jovem professora, em seus relatos entusiasmados. A começar pelas pessoas que marcaram sua trajetória:

“Tirando a minha mãe, eu tive duas professoras que foram decisivas na minha vida. Foi na Carmela Dutra mesmo. Foi a Sônia Maria de Didática Geral. Que é uma matéria que ali você vai descobrir se você vai ser professora ou não. Se você quer seguir aquilo ou não. Ela foi maravilhosa. Gente, aquela professora pra mim foi... o ápice da minha decisão. Eu fico até emocionada de falar nela, porque ela pra mim foi... maravilhosa. E teve a Marta Cristina, que foi minha professora de Didática de Estudos Sociais. Que, além de professora ela foi minha amiga, porque na época da minha gravidez, o meu companheiro, que é o pai do Antonio, não aceitou muito, então me deixou muito sozinha. Então ela acompanhou aquilo. Pra não deixar isso afetar os meus estudos, ela ficou do meu lado o tempo inteiro, ela ficou acompanhando, ela ficou ali comigo. Então, se eu sou formada hoje em dia; se eu tenho uma cabeça bem estruturada pra poder ensinar as crianças, tirando a minha mãe que sempre, sempre a minha mãe ... a minha mãe é o meu maior estímulo”.

A docência havia deixado marcas nela, fosse pela história de sua mãe, ou pelos exemplos de suas queridas professoras. O que notei foi que elas [as marcas] se traduziram em uma crença encarnada por Valéria.

Ser explicadora para a filha de Karina era motivo de orgulho:

“Ah, eu me sinto bem. Até certo ponto realizada. Porque dentro do magistério, isso até um pouco se perdeu, mas dentro do magistério, a satisfação de uma professora é ver que o aluno tá retribuindo a ela e tá bem na escola, tá

bem nas matérias, tá bem com ele mesmo. Então, me sinto bem. Eu gosto muito do que eu faço. Muito, muito bem mesmo”.

Fiquemos por aqui com Valéria. Outras marcas fortes desse modelo de docência estão por vir.

“Tia Marta” uma trajetória entrecortada pelo magistério e pela catequese

Como em toda regra há exceções, coube à Marta incorporar esse papel: não havia “plaquinha” na frente de sua casa.

Entretanto, as redes sociais que tecemos no nosso cotidiano se configuram como um potente instrumento na mochila de um pesquisador. Quero dizer que descobri, por motivos familiares, que naquela casa bonita, de dois andares e terraço, localizada em um dos extremos de Vila Valqueire, morava uma das minhas futuras informantes.

Pois é, minha sobrinha Isabela, filha de meu irmão, foi aluna de Marta, durante algum tempo.

Soube por acaso.

Consegui seu telefone, mandei um recado pela minha cunhada para que a professora soubesse que eu iria procurá-la e, então, fiz meu primeiro contato com Marta.

Ressalvadas pequenas diferenças dos primeiros telefonemas realizados para as outras explicadoras, tive o prazer de saber que iria poder contar com a contribuição da professora.

Marta mostrou-se acessível e disponível logo nas explicações iniciais que lhe prestei sobre os objetivos de minha pesquisa.

Acabei não sabendo se o fato de minha sobrinha estudar com ela pesou muito na sua disponibilidade e presteza. O que de fato ocorreu, e que se repetiu com todas as outras informantes, foi a indisfarçável vontade de contar-me sobre seu trabalho.

Marta, inclusive, adiantou-me algumas informações que retomei na entrevista exploratória, dentre elas, as razões para a ausência da “plaquinha”: *“Não precisa. Sem colocar já aparece uma porção de gente!”*.

Não foi difícil marcarmos o primeiro encontro para realizarmos a entrevista exploratória e é sobre ela que falarei a seguir.

Alguns indícios mostravam que teríamos novidades...

Penso que, se para uma pesquisa de abordagem qualitativa como a presente, a recorrência dos dados sinalize a possibilidade da construção de conclusões e generalizações, o registro de situações consideradas exóticas e singulares no estudo, por sua vez, é gerador da agradável sensação de lidar com o inédito, seja ele uma grande descoberta, ou no nosso caso, a simples ausência de uma placa.

Pois bem, Marta indicava que algo de diferente estava por vir. A começar pela sua ampla e bela casa que vivia aberta, sem trancas no portão, e que me pareceu, nas minhas primeiras impressões, um local extremamente agradável para se dar e se ter aula.

Marta recebeu-me na varanda do segundo andar de sua casa. Aliás, aquela era mais uma “varanda de aula”.

Contou-me que nasceu no mês junho de 1953 e que, portanto estava para completar cinquenta e dois anos.

Era natural de Portugal de onde veio com sua família – pai, mãe e seus quatro irmãos - para o Brasil em 1961. Marta era a caçula.

Separada e mãe de dois filhos, a professora revelou ser católica.

Disse-me, também, que sua filha era formada em advogada e que seu filho “*fazia e não fazia*” o curso de Educação Física, ou melhor, cursou e trancou algumas vezes o curso e, ainda, não o havia concluído.

Seus pais eram vivos e, segundo Marta seu pai trabalhou, ao chegar no Brasil, como porteiro de prédio e se aposentou como motorista de táxi. Sua mãe era dona de casa.

Entre os dois, seu pai teve mais oportunidades de estudo. Chegou a cursar até a quarta série em Portugal⁶², o que, segundo Marta, assemelhava-se ao nosso ginásio. Com relação à sua mãe a situação foi outra:

“(...) Sendo minha mãe, analfabeta, propriamente dita – ela escreve o nome mal – ela não teve estudos, porque ela precisava ajudar o pai na lavoura. Que lá em Portugal era assim. (...) Mas a minha mãe é impressionante. Você conversando com ela, você não diz. Ela não fala nada errado. Muito pelo contrário, ela fala aquele português correto, lá de Portugal mesmo. Que lá não se usa, como aqui: tá bem, não sei o quê. Lá é tudo certinho. Minha mãe fala e entende tudo, que é uma coisa assim, espantosa.

Seus quatro irmãos haviam concluído o segundo grau e eram todos comerciantes.

Seu ex-marido, também, era comerciante.

Marta tinha o diploma do curso Normal e, segundo ela, atuava como explicadora há doze anos.

A professora disse-me estar, naquela época, com vinte e sete alunos divididos nos seguintes horários e dias:

Às segundas, quartas e sextas-feiras o primeiro horário era de nove à onze horas e atendia a alunos de primeiro e segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio; o segundo horário era das quatorze e trinta às dezesseis e trinta e contava com

⁶² A professora não soube dar informações precisas sobre o nível de escolaridade de seu pai.

alunos somente do ensino fundamental e o terceiro horário desses três dias da semana tinha alunos do segundo segmento e do ensino médio.

Terças e quintas-feiras Marta somente atendia à tarde, das dezessete e trinta às dezenove e trinta, a alunos do segundo segmento e do ensino médio.

A professora relatou que procurava somente atender a alunos do ensino médio quando estes vinham com ela desde o ensino fundamental.

O que chamou a atenção foi o fato de Marta ter-me contado que a maioria dos seus alunos eram do “ginásio”.

Esse era um dado que, de certa forma, à diferenciava, especificamente nessa situação, das outras explicadoras.

Entre quase todas as outras oito professoras era predominante o número de alunos que estudavam no primeiro segmento do ensino fundamental.

Enfim, primeiro contato consolidado. A professora se interessou em participar da pesquisa como mais uma informante. Daí para frente organizamos, minimamente, o cronograma de visitas para a realização das observações e combinamos que mais para adiante realizaríamos uma entrevistas mais longa e mais consistente.

Portanto, vamos às impressões e aos acontecimentos registrados nas observações.

Marta: uma enorme capacidade de falar a língua dos jovens

Fiz questão de começar meus comentários sobre o período de observações na casa de Marta falando sobre ao assunto que o título anterior sugere.

Reconheço que houve outros elementos que trouxeram à superfície as marcas singulares do cotidiano da professora Marta, entretanto, o que me causou maior impacto foi, realmente, a capacidade de dialogar com os jovens.

Talvez, a anotação feita logo nas primeiras linhas do primeiro dia de observação que realizei na casa de Marta, dêem um pouco o tom de como esse dado logo me chamou a atenção:

“Figura simpática, esportiva (com roupa de ginástica), bastante comunicativa e alegre. Marta, ou tia Marta, como diz que é chamada pelos alunos, tem um linguajar bem próximo da molecada”. (Caderno de campo, p. 47)

Ressalto que essa aptidão demonstrada pela professora no trato com as crianças e adolescentes com os quais ela trabalhava trouxe-me, de imediato, a curiosidade de entender o que poderia estar por de trás daquilo.

Marta não havia me contado na entrevista exploratória de sua atuação, de longas datas, como catequista da igreja católica local – Igreja de São Roque. Segundo a professora, ela atuou como catequista durante muitos anos nessa igreja de Vila Valqueire e, depois de um período de interrupção, retornou como coordenadora da catequese da igreja.

Portanto, Marta tinha um grande contato com crianças e jovens que participavam das aulas de catecismo e crisma. Sua dedicação era grande e boa parte de seus sábados e domingos era destinada a essa missão religiosa.

A professora mesmo fez menção a esse tema em momentos das observações revelando-me que essa atividade, exercida por ela na igreja, levava-a conhecer muitos jovens do bairro. Inclusive, vários de seus alunos eram freqüentadores, ou filhos de famílias freqüentadoras, das missas e encontros da Igreja de São Roque.

Foi possível retomarmos esse assunto na entrevista semi-aberta e, portanto, teremos mais oportunidades de aprofundá-lo logo à frente.

Na turma da manhã, Marta contava com os seguintes alunos:

Mário (8 anos, 2ª série, aluno de escola particular), Rodrigo (16 anos, curso supletivo à noite equivalente ao 2º segmento, aluno de escola pública) e Geisa (12 anos, 6ª série, aluna de escola particular).

No primeiro grupo da tarde estudavam:

Liliane (12 anos, 4ª série, aluna de escola pública), Michele (12 anos, 6ª série, aluna de escola particular), Igor (10 anos, 3ª série, aluno de escola particular), Fernando (10 anos, 4ª série, aluno de escola pública), Vicente (15 anos, 1º ano do ensino médio, aluno de escola particular), Laura (14 anos, 8ª série, aluna de escola pública), Íris (anos e não estava matriculada em nenhum colégio).

No segundo e último horário da tarde estudavam os seguintes alunos:

Marco Antônio (15 anos, 8ª série, aluno de escola pública), Alessandra (12 anos, 6ª série, aluna de escola particular), Hamilton (13 anos, 8ª série, aluno de escola particular), Fabiane (13 anos, 6ª série, aluna de escola particular), Rodrigo (13 anos, 7ª série, aluno de escola particular), Carla (16 anos, 2º ano do ensino médio, aluna de escola particular), Maria (14 anos, 8ª série, aluna de escola pública), Miriam (15 anos, 8ª série, aluna de escola pública), Maiara (11 anos, 5ª série, aluna de escola particular), David (12 anos, 6ª série, aluno de escola particular), Kátia (14 anos, 8ª série, aluna de escola pública) e Iara⁶³ (21 anos e só estudava com Marta).

⁶³ A aluna Iara, segundo a professora, tinha parado de estudar na 4ª série por motivos de deficiência visual e sua mãe passou a colocá-la em explicadoras. Iara passou por uma explicadora e depois ficou sendo atendida pela professora Marta.

As terças e quintas-feiras Marta reservava para os alunos, normalmente do segundo segmento e do ensino médio, para aulas de reforço em períodos de provas.

Dentro desse quadro era possível imaginar a diversidade de demandas escolares com as quais a professora lidava no seu dia-a-dia.

Entretanto o andamento dos trabalhos era tranquilo, descontraído e agradável.

De certa forma, o espaço físico contribuía para o trabalho de Marta.

Como já mencionado, a casa de Maria tinha três pavimentos: o andar térreo, o primeiro andar e mais um terraço.

As aulas aconteciam no primeiro andar da casa, mais especificamente na varanda e no salão que compunha a maior parte do espaço desse pavimento.

A grande maioria dos alunos se acomodava na “varanda de aula” que era bastante espaçosa. Esse cômodo dava de frente para a rua onde se localizava a casa e, em virtude disso, todos conviviam com o movimento de moradores, amigos, vendedores etc. já que não havia janelas na varanda, ou melhor, toda a extensão da varanda era aberta para a rua.

Esse formato do espaço proporcionava, mesmo nos dias mais quentes, um clima sempre agradável que era amenizado, também, pelo fato do piso e das paredes serem todos de azulejo.

Aliás, como comento no capítulo que trato do bairro de Vila Valqueire, a casa de Marta tem características de outras casas de portugueses do local, com muitos azulejos de cores diferentes em suas fachadas.

Pois bem, na varanda havia: uma mesa não muito grande, de tampo de mármore, com quatro cadeiras; duas mesas de bar (de metal) encostadas no parapeito da varanda com quatro cadeiras; seis cadeiras de braço perfiladas em duas fileiras de três, postadas em uma

das extremidades e um banco de madeira encostado na parede com algumas dezenas de livros didáticos arrumados de maneira desordenada.

O salão que media em torno de 14 metros de comprimento por 10 metros de largura, também, era utilizado pelos alunos e tinha: uma cozinha bem equipada, ladeada por uma boa churrasqueira; uma mesa de pingue-pongue; uma mesa de futebol totó; uma mesa de sinuca; uma mesa de jantar grande com seis cadeiras, um cantinho com três cadeiras e uma aparelhagem de som e uma mesa de ferro maciço (tipo de jardim) com quatro cadeiras.

Era nesse espaço que os alunos se distribuíam espontaneamente durante as aulas.

A preferência era pela varanda, entretanto, na intersecção dos horários da tarde, quando o número de alunos era muito grande, as mesas do salão eram ocupadas sem problemas pelos alunos e Marta circulava os atendendo, também, sem problema algum.

Era bastante carinhoso o tratamento entre os alunos e a professora. O fato de todos eles, mesmo os mais velhos, a chamarem de “tia Marta” denunciava o apreço.

Havia, inclusive, alguns ritos cumpridos diariamente entre eles e que Marta se esmerava na tarefa de realizá-los. Um deles era o famoso cafezinho da “tia Marta”. Num determinado momento da aula, a professora descia em sua cozinha e chamava um de seus alunos para lhe ajudar a trazer o cafezinho para os alunos que haviam aceito a sua sugestão.

Participei de alguns desses momentos saboreando o bom café servido pela professora.

Um outro rito bastante interessante acontecia na entrada do primeiro grupo da tarde. Antes de todos subirem para a varanda, os alunos chegavam e sentavam num espaçoso sofá localizado em uma espécie de copa localizada à frente da escada que levava para o salão.

Na copa havia, na parede oposta ao sofá, um grande aquário e uma TV suspensa que os alunos assistiam apreciando o cafezinho feito pela professora especialmente para eles já

que Marta ficava boa parte do seu dia sem parentes em casa, pois seu filho, segundo ela, vinha da academia de ginástica de manhã, almoçava com ela e ia para o trabalho à tarde.

Portanto, o cafezinho era para eles. Depois desse rito cumprido todos subiam para iniciar a aula.

Marta e sua disponibilidade para transitar por tamanha heterogeneidade

Era esse o cenário nas manhãs, tardes e noites da “varanda de aula” de Marta: uma pluralidade de conteúdos pedagógicos trazidos pelos alunos para serem trabalhados com o auxílio da professora.

Como boa parte dos alunos da tarde era mais velha, havia uma certa autonomia deles na organização de seus trabalhos. Explicando melhor: eles chegavam e já iam tirando de suas mochilas os cadernos e livros nos quais eles tinham deveres para fazer.

Marta nesse momento observava e se aproximava quando era solicitada.

Com os alunos mais novos, como era o caso daqueles de segunda e quarta séries, a professora exercia um acompanhamento mais ostensivo, inclusive, olhando a agenda para tomar ciência das demandas da escola.

A professora tinha vários alunos oriundos de uma escola de Vila Valqueire que utilizava como procedimento interno a realização de provas todas as terças-feiras.

Isso gerava nos alunos que eram dessa escola uma preocupação grande fazendo com que as aulas de segunda-feira deles fossem voltadas para o tema da prova da terça-feira seguinte.

Fora essa especificidade, as demandas eram as tradicionais: deveres de casa, exercícios de fixação passados pela professora em cadernos, ou em folhas de papel ofício, próprios daquele espaço, correção de provas etc.

O fato de Marta ter sua formação em curso Normal não a impedia, de maneira alguma, de atender de forma segura e com bastante competência às demandas trazidas por seus alunos do segundo segmento e do ensino médio.

Sobre os recursos acionados por ela para dar conta dessa diversidade falaremos na parte reservada à entrevista semi-aberta, entretanto, pude acompanhar algumas vezes Marta buscar ajuda em seus livros didáticos presentes, em grande quantidade, no banco da varanda e num cantinho do salão. No caderno de campo registrei esses momentos:

“Em, pelo menos, duas vezes presenciei Marta consultar sua Gramática para tirar alguma dúvida. Dúvida essa, surgida a partir da solicitação de seus alunos. Marta usou esse recurso e resolveu as demandas de forma rápida”.
(Caderno de campo, p.60)

“Marta, então, vai ao ‘banco’ com livros e traz um livro didático que, segundo ela, era o que estava procurando. Enquanto Marta dá uma ‘geral’ no livro pede para que Alessandra diga, da lista de conteúdos que ela precisa estudar, quais os que ela precisa de ajuda para entender”. (Caderno de campo, p.56)

A recorrência dos fatos foi me mostrando que a procura pelos serviços da explicadora revelava uma necessidade de espaço e tempo que os alunos careciam para acompanhar o andamento do trabalho da escola. Certamente que a presença de Marta fazia a diferença, pois a professora conseguia tirar muitas dúvidas apresentadas pelos alunos. Entretanto, o que aparecia com força naqueles cotidianos era a ausência de momentos

reservados para as tarefas escolares e que eram possíveis de serem alcançados nas salas e/ou varandas das explicadoras.

Não eram raros momentos de alegria dos alunos quando conseguiam aprender algo que não haviam conseguido aprender em suas escolas. Um exemplo emblemático da precisão do trabalho das explicadoras pude testemunhar na casa de Marta.

Certa tarde de segunda-feira sua aluna Alessandra (6ª série), uma das matriculadas na escola que realizava provas todas as terças-feiras, requisitava explicações da professora sobre função sintática, mais especificamente sobre complemento nominal e objeto direto.

Boa parte de sua estada naquela tarde Alessandra usou para tirar dúvidas sobre esse tema que, segundo ela, era matéria de sua próxima prova.

Em um determinado momento a aluna pede à professora para ir em casa pegar algum material seu para ajudar nos estudos. Dez minutos depois Alessandra retorna com o material e com um pacote de biscoito.

Marta, então, retoma suas arguições junto à aluna por um longo período de tempo apresentando-lhe frases feitas aleatoriamente para que ela classificasse de acordo com as regras gramaticais.

Os esforços de Alessandra foram grandes até que suas respostas passaram a ser corretas. Registrei no caderno de campo esse momento:

“Logo depois de Marta confirmar o seu acerto Alessandra dá gritos e risos de felicidade. A situação me chamou a atenção pelo fato da aluna se alegrar e de se dar o direito de se alegrar pelo seu acerto. Situação não muito comum em uma sala de aula formal”. (Caderno de campo, p. 60)

Situações como essas foram possíveis de serem presenciadas no cotidiano das explicadoras.

Mesmo levando em consideração que o nível de interesse da aluna em entender determinado conteúdo de Português estava motivado pela proximidade da prova de sua escola, devemos levar em consideração que sua satisfação, assim como a de outros alunos, era realmente pouco comum nas nossas salas de aula.

Talvez o ambiente de atenção e cuidado, tão citado pelas explicadoras como característicos de seus atendimentos, fossem causadores de momentos singulares como esses.

Um dado interessante que foi registrado durante as observações relaciona-se ao valor que a professora Marta destinava ao tempo de lazer de seus alunos. O próprio salão de sua casa era um convite ao brincar. Entretanto havia regras.

Marta consentia que seus alunos brincassem de pingue-pongue e futebol totó, principalmente os meninos que mais solicitavam. O jogo de sinuca era proibido pois, segundo ela, “*eles podiam estragar a mesa*”.

À medida que eles iam acabando suas tarefas daquele dia, a professora os liberava para que fossem jogar.

Entre as iniciativas da professora para tornar seu cotidiano, com os alunos, mais agradável, houve a de um passeio ao Bosque da Barra da Tijuca. Marta estava organizando a ida dos jovens da catequese e aproveitou para convidar os seus alunos.

A professora estabeleceu um prazo para que os alunos interessados confirmassem a ida e pagassem a quotização do ônibus. Não houve distinção, o interesse partiu tanto dos alunos mais velhos, como dos alunos mais novos.

Nos dias que antecederam o domingo marcado para o passeio choveu muito no Rio de Janeiro. Marta, então, marcou a ida para o Museu Aeroespacial da Aeronáutica que ficava em um bairro próximo de Vila Valqueire.

O desfecho da história é que a atividade foi um sucesso total. Todos adoraram o passeio mesmo que os interesses de cada um tivessem algumas particularidades já que eram alunos de diversas séries e idades.

A dimensão da diversidade e da pluralidade presentes no cotidiano das explicadoras estava ali, todos os dias, mostrando sua potência.

Por fim, não poderia deixar de mencionar sobre o tipo de vestimenta usada por Marta e seus alunos. Como nas outras explicadoras a forma com que se vestiam era simples, ou para não ser injusto, com certa sofisticação no caso de algumas meninas que gostavam de se arrumar melhor. Poucos alunos, inclusive, iam de uniforme, pois saiam direto da escola para a casa da explicadora.

Marta, além dos chinelos de tiras, optava sempre por calças de malha (tipo de ginástica) e blusas simples de malha, também.

Portanto, o cotidiano da professora Marta e de seus alunos está, de certa maneira, retratado. Aliemos a esses dados os obtidos na entrevista semi-aberta para que possamos logo à frente analisá-los.

A entrevista: na história de Marta um antigo flerte com o magistério

Falar da trajetória escolar de uma professora que completaria cinquenta e dois anos no ano da realização da entrevista foi um desafio para a própria Marta.

Entretanto, a professora revisitou seu passado de filha, estudante, mãe recém-casada e professora iniciante de uma maneira tranqüila, entusiasmada e encharcada de orgulho.

Longe de apontar o nível de escolaridade baixa de seus pais como algo negativo em sua vida, Marta, filha caçula de família de comerciantes portugueses e, também, ex-mulher de comerciante, buscou no magistério emoção, emancipação e identidade.

Contudo, os caminhos não foram retos em sua vida profissional. Houve, como com todas as explicadoras, desvios de rotas necessários nos respectivos momentos históricos da vida da professora.

Marta, ao final do ginásio fez o segundo grau, juntamente, com um curso intensivo para formação de professores que a certificou para trabalhar com séries iniciais. A professora tinha dezessete anos ao final do curso.

“Foi propriamente o curso Normal. Foi tipo uma especialização que eles deram no colégio. Eles fizeram um ... tipo um intensivo. De formação de professores.(...) Que na época podia. Hoje em dia não pode mais”.

Com dezoito anos, foi trabalhar na tesouraria de uma grande empresa de seguros passando, depois, a ser contratada como escriturária da mesma empresa.

Passado alguns anos, Marta foi trabalhar no escritório de uma companhia de aviação no centro do Rio de Janeiro. A professora destacou que mesmo antes de trabalhar na empresa de seguros já ajudava um de seus irmãos na loja, pois *“sempre quis ter meu dinheirinho”*.

Com vinte e um anos Marta se casou e, após quatro meses de casamento, morando muito longe do trabalho, dependendo de várias conduções e adquirindo uma estafa, seu marido pediu para que ela não voltasse a trabalhar.

A primeira gravidez (seu filho homem) veio logo a seguir à sua recuperação e três anos mais tarde nasce sua filha.

Segundo a professora, a partir daí não trabalhou mais em virtude de sua dedicação exclusiva à educação dos dois filhos.

Mas há histórias de Marta entrelaçadas com a docência, bem antes de se formar professora.

A professora contou que com treze anos morava em um bairro do centro do Rio de Janeiro, local em que tinha muitas coleguinhas na vizinhança.

Com o intuito de tê-las como companhia para brincar, Marta ajudava-as a fazer os exercícios para que acabassem mais rápido e, assim, pudessem brincar por mais tempo.

“E tinha crianças, meus coleguinhas e coleguinhas, que as vezes não sabiam o dever e eu queria ajudar, até pra brincar logo. Não era propriamente pra ajudar, era pra acabar logo com o dever, pra gente poder brincar.(...) Porque eu até conseguia explicar, alunos que estavam mais adiantados do que eu”.

Nessa mesma época Marta teve a oportunidade de viver uma experiência marcante em sua vida. Arrisco-me a dizer que a emoção dos relatos da professora sobre essa passagem em sua vida estava por trás de seu apreço pelo magistério.

Através de seu depoimento, Marta contou-me que teve uma vizinha do mesmo bairro que encontrou uma criança recém-nascida, enrolada em papel higiênico, em uma lixeira do hospital no qual trabalhava como enfermeira.

O menino foi adotado pela vizinha de Marta e recebeu o nome de Antônio.

Com sete anos, a mãe doente e acamada e sem condições de acompanhá-lo, o menino tornara-se arredio à escola, não obedecia ao comando da mãe para estudar e vivia fugindo para não fazer as tarefas escolares.

Marta, com quatorze anos na época pediu consentimento para a sua mãe e, espontaneamente, começou a ajudar Antonio.

No início, segundo ela, foi muito difícil pelas dificuldades de aprendizagem do aluno e, também, porque ele *“não tinha coordenação motora”*.

A professora disse que, por diversas vezes, chegou em casa chorando muito por não ter conseguido fazer Antonio aprender o que ela tinha se proposto a ensinar naquele dia.

Com o tempo o menino foi melhorando e pelo fato de Marta ter começado a trabalhar, depois da escola, na loja do irmão, a ajuda ao seu aluno passou para a noite.

A professora contou-me emocionada que a família se mudou e ela nunca mais havia tido informações sobre eles. Segundo Marta, ela alimentava a vontade de um dia saber se ele estava vivo e se teve sucesso na vida.

Marta comentou que:

“(...) foi uma história, assim, muito, muito interessante. Eu, me entrelacei muito com esse menino. Porque eu via que ele precisava de ajuda. Depois eles se mudaram, não tive mais contato”.

O nível de envolvimento da professora com o seu primeiro aluno particular foi tão forte que ela revelou-me que o nome de seu filho – Antonio – foi dado, literalmente, em homenagem feita por ela ao seu jovem ex-vizinho.

Passado esse período Marta se reencontrou, novamente, com a docência domiciliar através das amigas de sua filha.

A professora contou que ajudava bastante seu filho nos estudos, enquanto sua filha não gostava de receber seus auxílios, pois dizia sempre que dava conta sozinha de suas

demandas escolares. Para a casa dela sempre iam as amigas de sua filha e era a elas que Marta prestava ajuda.

“Então depois, eu me separei. Aí, eu tinha que ocupar meu tempo, mas eu sempre ajudava. Ah, tinha também, coleguinhas de minha filha aqui, antes d’eu ser explicadora. Tinha coleguinhas que vinham pra cá, às vezes vinham também fazer dever que não sabiam. Às vezes a mãe me ligava: ‘Maria, você tem alguma coisa assim, assim, assim?’ Eu gostava. A Flávia nunca me deu espaço, pra eu ser explicadora dela. Minha filha. Então eu tinha que pegar o filho dos outros. Vinham pra cá, eu ensinava, eles estudavam, e diziam pra ... brincavam. E depois que eu me separei, há 12 anos atrás.

Com a separação Marta mudou-se para outro bairro do subúrbio do Rio de Janeiro – Oswaldo Cruz – onde foi morar de aluguel com seus dois filhos. Segundo a professora, a sua senhoria cedía o salão de baixo do prédio para que ela pudesse assistir de maneira voluntária aos amigos de sua filha.

Marta contou um fato muito interessante do qual ela se orgulhou em dizer que estava sempre à busca de desafios:

“ (...) tinha um menino, da sala da Flávia, estava já praticamente reprovado. Aí a professora falou, pra mãe, e a mãe era tão simples, tão humildezinha, sabe. Aí a mãe começou a chorar e tudo. Era Fernando, o menino. Aí, eu falei assim, fiquei com pena. Aí falei assim com ela: ‘Escuta, você quer que eu dê uma ajuda ao Fernando? Leva ele todo dia’ ... só que eles moravam perto ... aí ela falou assim: ‘Você então ajuda?’ ‘Eu ajudo’. Aí eu chamava a minha filha: ‘Flávia vê Fernando aí. Fica com ele’. Eu botava praticamente, a minha filha de castigo. Aí ele vinha. Eu explicava, explicava, explicava. Ele começou a crescer.(...) Porque a mãe, coitadinha, não

tinha condição. Tinha um filho pequenininho, quer dizer, não tinha atenção, também, pro maiorzinho. Aí eu comecei a trabalhar o menino, e numa reunião, a professora até falou assim: 'Oh mãe da Flávia!' Eu falei: 'Pois não!' 'Você gosta de desafios'? Eu falei: 'Não entendi'. 'Eu já disse, em público, que Fernando está reprovado. Você gosta de desafios. Você tá tentando o quê'? Eu falei: 'Nada. Tô tentando ajudar'. E fiquei até meio ... Aí a mãe ficou toda ... puxa! 'Esquece. Não estou dizendo que teu filho vai passar, tô dizendo que eu vou ajudá-lo. Pelo menos pra ele ter mais firmeza'. Então meu trabalho continuou o mesmo, o menino passou. No final do ano eu falei assim: 'Esse desafio que eu gosto'."

Marta nunca trabalhou em escola pública, ou particular.

Sua história no magistério se construiu desde o início como explicadora, mesmo que, na época em que somente ajudava aos amigos de sua filha, ela não se considerasse uma explicadora. Na verdade, Marta se assume explicadora a partir do momento em que começou a cobrar pelas aulas que dava. Há uma passagem interessante no relato da professora que resgata essa situação:

"Aí, já um menino que eu ensinava, a mãe falou assim: 'Escuta Mata. Agora, olha só, ele não quer mais estudar sozinho. Ele que estudar contigo. Ele está precisando. Você poderia agora começar a dar aula, dá pra 2 crianças, são irmãos. Você podia dar aula pra eles, e eu te pago o que eu pago na explicadora, porque eles não gostam de lá'. Aí eu falei: 'Ah, não sei'. Eu tinha receio de pegar isso como compromisso. Que até então, era esporádico. Quer dizer, eu dava ... sabe? Não tinha compromisso. E eu sou muito chata com essas coisas de compromisso, sabe? Eu cobro, eu fico doente.(...) Entendeu? Então, o quê que aconteceu? Eu comecei a dar aula. Aí veio uma amiga que há muito tempo,

também, que eu não via, com as 2 crianças tudo ferradinha na escola. ‘Ah, você ... puxa podia dar aula’. Aí comecei a dar aula pra 5.”

Portanto, em 1992 o subúrbio do Rio de Janeiro contava oficialmente com mais uma explicadora.

Nesse mesmo ano Marta, por motivos que não fez questão de revelar, voltou para a casa na qual reside até os dias atuais.

Seus primeiros cinco alunos a acompanharam, já que os dois bairros – Oswaldo Cruz e Vila Valqueire - eram vizinhos. Segundo a professora, “(...) *aqui eu podia fazer o que eu quisesse*” pois na outra casa, como morava de aluguel, sempre procurou limitar seu atendimento aos cinco alunos para “*respeitar o espaço que me deram*”.

De volta ao bairro e à sua espaçosa casa, Marta, diferente de todas as outras explicadoras, decidiu não anunciar seus serviços através da “plaquinha”. A melhor propaganda, como ela mesma revelou era o “*boca à boca*”.

Marta e sua maneira de ensinar: recursos e estratégias didáticas da professora

Não foi novidade nessa pesquisa a aparição de argumentos das explicadoras de que procuravam não se confrontar com a metodologia das escolas em que seus alunos estudavam, ou mesmo, com a forma pela qual os professores ensinavam determinados conteúdos.

Esse respeito ao limite de espaço da escola e da explicadora se fez presente em quase todos os relatos. Da mesma forma, não foram poucas as vezes em que as explicadoras se revelaram contrárias a certas estratégias metodológicas usadas nas escolas para trabalhar com determinados conteúdos.

Marta cumpria seu ritual diário junto aos alunos levando em consideração suas idades e as séries nas quais estudavam.

Com os menores, especificamente os que estudavam nas séries iniciais do ensino fundamental, a professora adotava uma postura de maior controle, procurando saber o que traziam de demanda da escola. A grande vedete eram os deveres de casa que Marta, além de acompanhar os alunos na feitura deles, repassava as matérias para *“fazer uma revisão e eles estudarem para a prova”*.

Já com os alunos maiores, que compunham a maioria dos seus atendimentos, Marta apostava numa certa autonomia, na medida em que, ela aguardava que eles apresentassem as necessidades que traziam da escola.

A maior parte dos alunos do segundo segmento e do ensino médio traziam suas dúvidas para resolvê-las com Marta. Os deveres de casa se faziam presentes, também, nesse grupo mas eram em menor quantidade.

Marta ao ser perguntada sobre como dava conta da pluralidade das demandas que eram trazidas pelos alunos disse-me que no início de seu ofício de explicadora estudava muito junto aos livros e materiais deles próprios.

Da noite para o dia seguinte a professora iniciante procurava se preparar para estar em condições de atender as solicitações de seus alunos.

Entretanto, com o passar dos anos Marta revelou não precisar mais utilizar dessas estratégias, na medida em que, contava com um corpo de conhecimentos adquiridos no cotidiano com os alunos e, também, porque fazia uso dos livros que tinha em sua casa para acessar sempre que possível.

“Eu estudo. Eu estudo. Eu estudo. No começo, era mais difícil. No começo eu não estava por dentro de tudo.

Tinha coisas, às vezes, que eu já tinha esquecido, é claro. Porque se não usa esquece. Então eu estudava. Quando eu comecei a dar aula, 'aula', não era. (...). Às vezes eu dava aula pra eles, junto com a menina, assim, tirando dúvidas. Eu estudava. Eu pegava os livros, entendeu. Livro dele mesmo. Das crianças mesmo. Eu estudo por eles. Tem sempre um exemplo. Ah, tá, é assim. Então eu recordava. Hoje em dia eu não preciso. Graças a Deus eu não preciso mais. O que vier é lucro.(...) Eu tenho livros. Eu tenho livros de Matemática do 2º grau, eu tenho de professor, eu tenho com exercício desenvolvido. (...) É o que eu mais tenho. É o que eu mais tenho. Tem editoras que me dão. Que dão pra amigas minhas, que me passam. Eu trabalho na igreja também. Peguei já muito material na igreja. Que era doado pra lá. Falaram: 'Oh, se precisar, leva'. Tem até livros de francês, que eu aprendi no mesmo livro deles.

Não foram poucas as vezes que presenciei a professora fazendo uso de uma Gramática para poder explicar melhor a seus alunos. Esse procedimento ocorreu, com maior frequência, no caso das crianças que estudavam nas séries mais adiantadas do segundo segmento e no ensino médio.

Marta valia-se desse expediente com naturalidade e, sempre, em conjunto com os alunos. Não havia por parte da professora, nem por parte dos alunos, nenhum problema em reconhecer que ela não tinha domínio sobre determinado conteúdo. A busca era feita, a solução era encontrada e, então, a explicação se finalizava.

Interessante ressaltar que as demandas trazidas em maior quantidade pelos alunos mais velhos eram da área de Matemática e de História. Marta chegou a comentar:

"Matemática. Matemática é que é mais pesado. Matemática arrebenta todo mundo. Matemática e História. História, é um caos"

Chamava a atenção naquele ambiente o clima de liberdade construído entre a professora e os alunos e entre eles mesmos [os alunos]. Pude saber, através do relato de Marta, que isso não era por acaso. Ela adotava essa postura, conscientemente, como uma estratégia pedagógica para que os alunos se sentissem bem naquele espaço.

Entretanto, Marta fez questão de frisar que, juntamente, com a liberdade ela cobrava deles a responsabilidade com os seus deveres.

Talvez, essa relação construída entre a professora e, principalmente, os alunos mais velhos concorresse para explicar a autonomia apresentada por eles na utilização de seus tempos durante aqueles encontros.

O trecho abaixo revela, de certa forma, o formato de atuação da professora:

“Mas tudo dentro de um limite. Querem às vezes passear ... ‘Não, não pode. Agora não’. Agora, liberdade de levantar... porque eles são grandes. Quando é pequenininho, você tem que dosar mais, você tem que ficar mais em cima, senão acabam não fazendo o dever. Os grandes, eu falo pra eles: ‘Vocês têm que saber o que vocês tão fazendo aqui. Eu tenho que saber o que eu tô fazendo aqui, vocês também’. Então não adianta dizer: ‘Eu fui pra explicadora, e não vai fazer nada’. Eles têm que apresentar trabalho. Então, graças a Deus, até hoje. Alunos que vem do começo do ano, ou do meio do ano, nunca me deram, tristeza”.

Essa compreensão de Marta se materializava, também, na forma como ela conduzia os momentos de lazer nas suas aulas com os alunos e, igualmente, fora delas.

Marta se valia da boa estrutura e do excelente espaço que sua casa proporcionava e de atividades realizadas em finais de semana e/ou em datas festivas.

“Já os levei a Paquetá. Não essa turma. Hoje já são formados até. Fui com um grupo de 8. Levei a Paquetá. Deixo brincar aqui, deixo fazer festa aqui. Deixo. Deixo. Deixo. Eu limito. Lá em cima ainda tem outro espaço. Depois se você quiser ver. Uma loucura lá em cima. E eu deixo eles brincar. Ano passado eu deixei só no final do ano. Cada um traz um prato, deixo brincar na piscina, deixo brincar aqui. Limito, não deixo usar a sinuca. Porque eu acho que pode estragar. Uns tem que ter limite, tem que ter ... não é porque tá brincado, que pode fazer o que quiser. Então eu deixo. Esse ano, como teve a oportunidade do passeio da igreja, que também foi promovido por mim. Eu acho que sempre ... é um prêmio pra criança. (...) E tem crianças que não têm, condições pra isso.(...) Já fiz festa junina aqui, deixei enfeitar.

Interessante que em todas as visitas que fiz à casa de Marta para a realização do trabalho de campo presenciei vários alunos que, mesmo terminando seus horários de aula com a professora, não iam embora. Ficavam por lá conversando no salão para não atrapalhar as aulas da varanda, ou mesmo, muitas vezes, trabalhando.

Alguns iam jogar futebol num campo que existia em uma vila localizada atrás da casa de Marta e mais tarde voltavam (todos suados) para ficarem conversando com a professora e passando o tempo.

Esse ambiente descrito por mim, certamente, gerava condições propícias para o trabalho de Marta. Seus alunos se sentiam bem em sua casa. Isso era evidente.

Não tenho dúvidas em afirmar que tais estratégias adotadas pela explicadora compunham as diferenças que existiam entre as salas de aula das escolas de seus alunos e a sua “varanda de aula”. Diferenças essas, que eram determinantes para que as crianças conseguissem aprender o que não aprendiam na escola.

A professora, contudo, agregava a isso outros elementos que ela julgava importantes para o êxito conseguido junto aos alunos:

“Eu não sei. Eu acho, que eu explico, mais assim, do jeito que eles conseguem entender. Eu busco, caminhos mais fáceis. Às vezes no colégio é jogado. E aqui eu procuro mostrar, ‘É assim, tá vendo’? Métodos muito mais fáceis, do que o que tá sendo dado. Que eles dão pelo livro. Eles não querem saber como é que chegou lá. É assim. E aqui eu procuro (...) Às vezes eu não sigo. Se eu tenho um método mais fácil, que dá o mesmo resultado, que vai pelo mesmo caminho, sabe, chega no mesmo finalmente, eu ensino pelo que eu domino.

As diferenças apontadas por Marta entre os *seus métodos* e os adotados pelas escolas foram objeto de análise da professora durante o seu relato, da mesma forma que o tema das famílias e dos seus alunos.

Vejamos, então.

A professora, sua relação e suas opiniões sobre família, aluno e escola

Marta, diferentemente da grande maioria das explicadoras pesquisadas, revelou-me que, fora algumas raríssimas exceções, as famílias de seus alunos eram, geralmente, parceiras do seu trabalho.

A professora me disse que os pais ligavam mais para ela do que ela para eles. Pude presenciar, inclusive, várias mães telefonando para falar sobre os filhos, desde assuntos relativos a pagamento, a questões pedagógicas, como a aproximação de uma prova etc.

A professora fez questão de dizer que havia, sim, famílias que passavam a responsabilidade toda para ela, sem adotar uma postura de parceria, entretanto, segundo ela, eram em número muito pequeno.

Marta, também, compartilhava da opinião de suas colegas explicadoras de que essa participação das famílias fazia *“muita diferença”*.

Entretanto, quando o assunto era aluno, as críticas de Marta surgiam com força. Para a professora era inadmissível a forma com que os alunos tratavam seus pais: *“com desrespeito e rebeldia”*.

A professora contou-me que era dura com os alunos que adotavam esse tipo de comportamento frente aos responsáveis. Sua convivência com jovens e famílias na catequese era determinante na sua forma de olhar o comportamento desse aluno que Marta revelou estar se tornando comum atualmente.

Quando indagada sobre esse tema ela declarou:

“Rebeldia constante. Querem tratar de igual pra igual. Atendem o celular, maltratando. ‘Já não falei’?. ‘Você tá falando com quem’? (...) Tinha um então no ano passado. Era triste.(...) Triste é ouvir. Sabendo que era com o pai e com a mãe. Aí eu cortava. Falava: ‘Não tenho nada com isso não. Se um filho meu fizesse isso comigo, não tava rindo mais não’. ‘Ih, Tia Maria’. Aqui quando eles tentam bagunçar dou uma chamada feia, e falo: ‘Olha, brincadeira eu aceito. Falta de respeito aqui não. Vocês não são meus filhos, eu não tenho que ... eu não aturei de filho, eu não vou aturar de vocês’. Eu falo. Sou rígida. Sou boa, na medida que dá pra ser. (...) Corrijo direitinho. E me obedece”.

Com relação à instituição escola, Marta revelou que não mantinha quase nenhum tipo de contato. Nem ela procurava as escolas de seus alunos nem as escolas a procurava.

A professora demonstrou não ver problemas nesse distanciamento. Disse ser possível trabalharem – ela e as escolas – cada uma em seu espaço sem problemas.

Os poucos contatos existentes se resumiram a duas situações relatadas por Marta.

A primeira, com relação a um colégio em Vila Valqueire que indicava os seus serviços e dava o seu telefone para os alunos que estivessem em dificuldades. Segundo Marta: *“Não sei, não me pergunta como eles conseguiram (o número do telefone)”*.

A outra situação, bastante engraçada, ocorreu em um colégio do qual, inclusive, Marta tinha vários alunos.

De acordo com a explicadora, um aluno de oitava série - Felipe - precisava tirar nota nove em uma prova e, depois de muito estudo com Marta, conseguiu a nota necessária.

O fato é que quando a professora anunciou na sala a nota, ele deu um grito de alegria dizendo: *“A explicadora, eu tô numa explicadora”!* Segundo Marta, logo depois dessa declaração pública do Felipe, boa parte da turma disse em coro: *“Tia Marta”*. Alguns dias depois a explicadora foi a essa mesma escola acompanhando uma aluna para pegar os resultados do bimestre. Marta era sua madrinha de fita⁶⁴. Chegando à escola:

“Ela me apresentou assim: ‘Essa é Tia Mata, minha madrinha’. Aí ela disse: ‘Minha madrinha, e minha explicadora’. Aí ela (a coordenadora) vira e falou assim: ‘Ah. Essa é que é a famosa Tia Marta’? Eu falei: ‘Opa’. Falei: ‘Tia Marta sim. Famosa não sei’. ‘Ah, foi você que salvou’ ... aí surgiu ... eu dei aula, também, pra filha da dona do colégio, a Laura”.

⁶⁴ Um tipo de ritual da igreja freqüentada por Marta.

Se não havia uma relação mais próxima entre a professora e as escolas de seus respectivos alunos, também, não percebi, da parte da professora, uma postura crítica com relação àquelas instituições. Marta me passou a impressão, através de seus depoimentos, de que não via tantos problemas nas escolas.

Ser explicadora: prazer, sonhos e realidade

Não foi difícil perceber, por tudo que foi exposto por Marta em seus depoimentos, o gosto que a professora nutria pelo seu ofício.

A alegria que habitava aquela “varanda” e aquele “salão de aula” em dias de atividade era reveladora de um modelo de trabalho docente que dava certo.

Os alunos estavam lá para atestar.

Marta chegou, em alguns momentos, creditar sua competência ao dom que ela tinha desde pequena para o exercício da docência.

A verdade é que Marta tinha um orgulho grande de ser explicadora e de poder estar ajudando aos seus alunos.

“Gosto muito. Eu faço um trabalho que eu gosto muito. (...) Nossa, eu acho que o dia que eu parar ... é verdade. Adoro o serviço, o meu serviço. Adoro. Gosto muito do meu serviço. (...) Me encanta, o sucesso deles. Sabe, é uma satisfação de ver uma criança que tava precisando de um reforço, e eu conseguir resolver esse problema com eles.(...) A melhor palavra que eu escuto aqui, é assim: ‘agora eu entendi’.

A professora contava com crianças e adolescentes que estudavam, na sua maioria, há mais de três anos com ela.

Portanto, a marca da permanência dos alunos, também, estava presente no trabalho da professora Marta. Os casos de alunos que a procuravam em época de provas eram muito raros e a própria professora declarou não gostar de trabalhar dessa forma.

Marta cobrava por mês a quantia de R\$ 70,00 de seus alunos, entretanto, não deixava de aceitar crianças que não podiam pagar esse valor. Segundo ela, havia alunos oriundos de famílias de menos posses que pagavam R\$ 50,00, mas, também, revelou que:

“Tenho crianças que eu dou aula de graça. É mesmo. Tem crianças realmente muito ... já tem mais um de manhã. E tem crianças que não têm condições e eu não fecho porta. A criança não sai. O método aqui é o seguinte: é como mãe. Quanto é? Fala pra mamãe ligar pra mim. Não tenho assunto de dinheiro com criança. Quero que a criança venha estudar”.

Sua renda mensal, obtida, por meio das mensalidades pagas, ficava em torno de três salários mínimos e sua clientela era, majoritariamente, composta por alunos de escolas particulares.

Portanto, foi nesse universo que conheci a famosa “tia Marta”. As marcas de sua história e de seu perfil como explicadora se uniram aos dados que, igualmente, apareceram no cotidiano das outras oito explicadoras para que possamos levá-los à análise no capítulo destinado a esse fim.

Continuemos, então, a conhecer as explicadoras de Vila Valqueire.

Mônica: o convívio harmonioso entre autoridade, austeridade e tranquilidade

Vila Valqueire, como já foi descrito anteriormente, tinha dentro de seus limites territoriais uma região que passara a ser explorada pelo mercado imobiliário na década de setenta. Desde então, essa área passou a receber o nome de loteamento pois, durante longos anos permanecera com seus lotes divididos e sem construções. Na verdade, era no loteamento que por muito tempo se mantiveram os últimos campos de várzea do bairro; onde havia pequenos sítios em que se criavam alguns bois; onde andava-se a cavalo; onde íamos andar de bicicleta, ou mesmo correr; onde os urubus festejavam as inúmeras oferendas dos adeptos do candomblé, enfim, era um lugar de Vila Valqueire que estava para *crescer*, ainda.

Na década de oitenta o loteamento já apresentava alguns condomínios de casas bonitas, com estilo colonial predominante, ou seja, a região passou a atrair famílias de melhor poder aquisitivo.

Alguns moradores mais antigos passaram a conviver com um novo perfil de habitante, o que era possível de se perceber nas diferenças dos tamanhos e dos estilos das casas mais antigas, se comparadas, com as mais modernas.

Era quase que um novo bairro no interior de um bairro mais antigo.

Pois bem, foi nesse cenário percorrido, diariamente, a pé por D. Ivette que a casa de Mônica foi descoberta, com a ajuda da “plaquinha”.

Do contato inicial de minha colaboradora até o meu telefonema, uma semana se passou.

Mesmo contando com um histórico de primeiros contatos bem sucedidos, eu sempre temia pela possibilidade de não haver interesse da professora.

Entretanto, com Mônica a história se confirmou, ou melhor, valendo-me das portas abertas por D. Ivette conheci, por telefone, uma pessoa solícita e disposta a contribuir com a pesquisa.

A professora, inclusive, me agradeceu por estar lhe dando a oportunidade de poder falar sobre sua experiência profissional.

Desse primeiro contato já saiu a data para realizarmos a entrevista exploratória que teria a incumbência de colher alguns dados iniciais e que, se dependesse de Mônica, estariam sendo fornecidos no próprio telefonema.

Tratemos, então, da entrevista exploratória.

A casa e a família de Mônica: boa impressão à primeira vista

Por mais conservador que possa parecer o subtítulo foi essa a impressão que tive ao tocar a campainha daquela casa de dois andares, pintada com uma cor salmão forte, e ser atendido pelo marido da professora - Jairo.

Logo depois conheci Mônica. Figura simpática, tranqüila, de voz serena e acompanhada de seus quatro cachorros poodle.

Realizamos a entrevista exploratória na sala da casa.

Nascida em fevereiro de 1961, Mônica, então, com quarenta e quatro anos completos, informou-me ser carioca, católica e casada com Jairo.

O casal tinha duas filhas: a mais nova com 13 e a mais velha com 17 anos estudando, respectivamente, na 6ª série e no 2º ano do Ensino Médio.

Filha do meio de um casal que teve três filhos, Mônica perdera os dois irmãos jovens. O mais velho cursou a faculdade de Artes Plásticas mas não a concluiu. Morreu na Itália onde residia e trabalhava como artista plástico.

O mais novo, ainda não completara o segundo grau quando faleceu com vinte anos.

Seu pai cursou e não concluiu o curso técnico de Contabilidade e, ainda, estava na ativa trabalhando como gráfico. Sua mãe, já falecida, era dona de casa e havia completado o segundo grau.

Jairo, seu marido, tinha o segundo grau completo e trabalhava em telecomunicações, entretanto, encontrava-se há algum tempo desempregado. Segundo Mônica, estava *“envolvido com política”* ultimamente.

A professora havia concluído seu curso Normal em 1980 e em 1991 ingressou no Normal Superior tendo que interromper seus estudos no ano seguinte, quando concluíra o terceiro período, em virtude do nascimento de sua segunda filha.

Mônica estudou em escola pública até o momento em que ingressou no segundo grau. De acordo com seu relato, ela havia passado para o tradicional Colégio Estadual Carmela Dutra (localizado em Madureira) mas para que pudesse cursar foi exigida, entre as documentações necessárias, a carteira de trabalho assinada de seu pai:

“Meu pai não estava com carteira assinada na época. Ele trabalhava numa firma, mas não tinha carteira assinada. Aí não deixaram na época, eu fazer o normal lá. Aí eu tive que fazer particular”.

A professora, então fez seu curso à noite, em uma escola particular, na qual iniciou-se como alfabetizadora. Isso porque, segundo Mônica, no último ano do curso Normal, ela

fora convidada para assumir uma turma de alfabetização na própria escola, em virtude de seu bom aproveitamento como aluna.

Para acertarmos os dias e horários nos quais seriam realizadas as observações e a segunda entrevista tive acesso às informações relativas às turmas e aos horários de atendimento da professora.

De acordo com Mônica ela atendia:

Às segundas, quartas e sextas-feiras das 9 às 11 horas alunos do primeiro segmento, das 15 às 17 horas alunos do primeiro e segundo segmentos e de 17 às 19 horas alfabetizava uma senhora de setenta e quatro anos que só estudava com ela.

Às terças, quintas e sextas-feiras o seu atendimento respeitava os mesmos critérios.

Portanto, a sexta-feira era o dia em que os dois grupos se encontravam.

A aluna da noite tinha aula todos os dias com Mônica.

Com posse desses dados iniciais pude proceder ao período de quatro visitas para a realização das observações e da entrevista.

E é para lá que vamos agora.

A arte contagiando o ambiente de estudo: uma sala de aula diferente

Não havia conhecido, ainda, o lugar onde Mônica dava suas aulas.

Quando cheguei (uma semana depois da primeira entrevista), à casa da professora, fui recebido por uma senhora que me orientou para que eu subisse por uma escada lateral da casa e que aguardasse, pois Mônica já estaria subindo. Eram nove horas da manhã de uma sexta-feira.

Chegando à parte superior da casa deparei-me com um ambiente completamente diferente do que havia visto até aquele momento.

Era um terraço bastante grande, com uma boa parte descoberta e a outra coberta onde a professora dava aula.

Até aí nada de muito diferente.

Pois bem, a sensação que dava é que não estávamos em Vila Valqueire mas, talvez, em algum local do ensolarado litoral grego.

O ambiente externo da e toda a construção, onde se localizava a sala de aula, eram decorados com pinturas, mosaicos das mais diferentes formas e cores, esculturas em argila, móveis pintados, paredes e tetos esculpidos e com detalhes decorativos de estilo não muito característico do Brasil.

No interior da sala, havia uma grande mesa coberta com uma toalha de plástico e quatro alunos sentados com seus cadernos, ou livros, abertos.

Ainda na sala, além de quadros, peças decorativas, lustres, candelabros e estátuas havia três móveis bastante antigos.

A sala era bem ventilada e tinha uma excelente luminosidade conseguida pelo seu portal de entrada e por haver, em uma de suas paredes laterais, um outro portal. Ao lado da sala de aula havia um outro cômodo, bem organizado, mas, visivelmente, usado para guardar objetos de pouco uso.

Os alunos eram: Antônia (7 anos, 2ª série, aluna de escola particular); Ana Cristina (10 anos, 4ª série, aluna de escola particular); Thiago (6 anos, 1ª série, aluno de escola particular); Ricardo (8 anos, 2ª série, aluno de escola particular); Erick (10 anos, 3ª série, aluno de escola pública) e Bárbara (6 anos, Classe de Alfabetização, aluna de escola particular).

Depois de todos me cumprimentarem, Antônia se prontificou em chamar Mônica.

Logo depois chega a professora trazendo uma boa quantidade de cadernos e me explica que começara a trabalhar naquele espaço a partir do início do ano. Antes disso ela atendia aos seus alunos na cozinha, ao lado da sala onde realizamos a entrevista exploratória.

Em resposta aos elogios tecidos por mim à sua “sala de aula” Mônica explicou-me que se tratava do ateliê de seu irmão, artista plástico, falecido há três anos na Itália.

Mônica falou com certa dose de tristeza da morte do irmão e contou-me dos trabalhos com mosaico que eram os preferidos dele. Segundo a professora, *“ele trabalhou na casa de vários artistas da Globo com decoração”*.

O ambiente, realmente, era muito agradável. Havia um colorido leve e variado. A claridade intensa do local tinha, também, sua origem nas cores.

Era interessante ver os alunos estudando envoltos por aquelas peças de arte e pelas cores vivas da sala. No caderno de campo destaco essa situação:

“Fico pensando como deve ser para os alunos estarem em um ambiente tão diferente da sala de aula da escola, local tão pobre de beleza”. (Caderno de campo, p. 79)

No grupo da tarde Mônica tinha estudando com ela:

Débora (13 anos, 7ª série, aluna de escola pública); Guto (11 anos, 5ª série, aluno de escola particular); Luís (12 anos, 5ª série, aluno de escola particular), Leandro (12 anos, 6ª série, aluno de escola particular); Lourenço (10 anos, 4ª série, aluno de escola pública); Ítalo (9 anos, 3ª aluno de escola pública); Guilherme (13 anos, 6ª série, aluno de escola particular); André (11 anos, 5ª série, aluno de escola particular) e Rodrigo (12 anos, 5ª série, aluno de escola particular).

Como descrito na entrevista exploratória, a explicadora atendia à noite D. Rita, uma senhora de setenta e quatro anos.

D. Rita não sabia ler nem escrever, era viúva, recebia pensão do falecido marido que era funcionário público federal. Alfabetizou-se com a ajuda de Mônica há quatro anos atrás. Em virtude de problemas de saúde e de uma cirurgia ficou sem estudar durante dois anos. Voltou para a explicadora no ano passado e, segundo a professora, *“ela tinha esquecido tudo, aí eu voltei a matéria com ela novamente, ela já tá pegando tudo de novo”*.

Pois bem, esses eram, respectivamente, o cenário e os atores que compunham o cotidiano de trabalho da explicadora Mônica.

Na maneira de conduzir as aulas com os alunos chamou-me a atenção a tranquilidade da professora. Não a vi levantar a voz em nenhuma vez que estive por lá acompanhando seu trabalho. E não faltaram situações que sugeriam uma atuação mais enérgica de um professor.

Entretanto, Mônica resolvia os problemas com sua autoridade expressa na sua voz serena.

No grupo da manhã, por serem mais jovens, a dinâmica da aula se adequava às exigências dos alunos.

Tínhamos, então, uma Mônica envolvida com tabuadas, legendas com contas de multiplicar por dois, legendas com algarismos romanos, enfim, havia um clima que comportava a heterogeneidade das diversas séries presentes mas que, também, tinha uma *cara* mais infantil, ou melhor, a professora adotava uma postura mais maternal junto aos alunos.

Isso não significava a ausência de liberdade na sala. Ao contrário, da mesma forma que observei nas outras “salas e varandas de aula” havia:

“(...) uma descontração permanente no ambiente. Enquanto Mônica corrige, ou passa algum exercício, os alunos trabalham, conversam entre si, voltam a trabalhar... Me parece haver um rito já estabelecido e cumprido com tranquilidade”. (Caderno de campo, p. 75)

O “caderno da explicadora”, também, fazia parte das estratégias didáticas acionadas pela professora.

Tanto com seus alunos mais novos, como com os mais velhos, incluindo-se aí D. Rita, a professora Mônica tinha nesse instrumento de trabalho um forte aliado para fazer os exercícios de reforço que, segundo ela, geravam excelentes resultados para os alunos.

A professora, inclusive, me mostrou, certo dia, uma lista de exercícios de Matemática feitos por Antônia na qual a aluna havia acertado todos os exercícios, que não eram poucos.

Após esse fato, seguiu-se o seguinte comentário:

“Antônia quando entrou na explicadora não suportava Matemática, chegava até chorar com essa matéria. Hoje em dia tem tido bons resultados. Ana Cristina, também, teve a melhor nota de Matemática da turma na última avaliação e a Ana, da mesma forma que a Antônia, não gostava de Matemática”. (Caderno de campo, p. 74)

A rotina de deveres de casa e de exercícios de reforço se cruzava com momentos em que Mônica se dedicava mais a tirar alguma dúvida que persistia com os alunos. Eram freqüentes as conversas entre eles e as levantadas para dar uma andada pela casa, para acariciar Bingo e Bola (os dois cachorros que ficavam sempre perto da mesa de aula), ou mesmo para ficar olhando o movimento da rua.

Esse movimento, consentido pela professora, era comum, também, no grupo da tarde, composto, na sua maioria, por alunos mais velhos.

Normalmente ele se dava durante a correção das respostas dos alunos pela professora e/ou enquanto ela passava uma nova lista de exercícios. Mas não foram poucas as vezes que, mesmo com trabalho para fazer em mãos, os alunos “voavam” (como dizia Mônica), conversavam, riam e brincavam.

Alguns registros no caderno de campo revelam esse ambiente:

“Iniciou-se um papo sobre tabuada. Os três: Antônio, Ana Cristina e Ricardo ficaram um bom tempo falando sobre qual a tabuada que eles tinham mais facilidade, ou dificuldade. Esse debate gerou conversa entre alunos de séries diferentes sobre um mesmo assunto: tabuada de multiplicação”. (Caderno de campo, p. 77)

Mônica, da mesma forma que as outras colegas explicadoras, reconhecia a riqueza desses momentos de troca entre alunos de séries diferentes. A professora apostava nesse tipo de interação de saberes e interesses como forma deles estarem sempre em contato com conteúdos de séries diferentes das suas, conversando sobre temas já vistos, ou que iriam ser estudados ainda.

Durante as observações pude registrar situações semelhantes:

“Tenho notado a recorrência de situações onde os alunos de séries diferentes se ajudam. Algumas vezes de maneira mais delicada, outras, de maneira mais grossa. Mas há muitas situações como essa: Guto (5ª série) diz que não está conseguindo dividir sessenta por nove. Débora (7ª série) entra no circuito para ajudar: 'Você é burro mesmo né?' E pega o trabalho de Guto para fazer, mostrar para Mônica e depois devolve para Guto. A partir

daí, então, Débora acompanha, observando, Guto colocar a resposta". (Caderno de campo, p. 79)

Fato, igualmente, recorrente entre as explicadoras eram as demandas de conteúdos diversificados com os quais elas tinham que lidar. Mônica transitava com tranquilidade pelos problemas e equações matemáticas, pelas interpretações de texto e conjugação de verbos, pelos exercícios de ciências e de história dos livros dos alunos. Tudo ao mesmo tempo, na maioria das vezes.

Seus recursos e materiais didáticos, além dos disponibilizados sobre a mesa – tabuada, legendas, dicionários, régua, cola etc. - ficavam guardados, de forma organizada, dentro de um dos armários existentes na sala de aula. Mônica, vez por outra, recorria a alguns deles para elaborar as listas de exercícios nos “cadernos da explicadora”.

Foi possível registrar outras singularidades do cotidiano da professora Mônica além das relacionadas ao espaço físico da sala de aula.

Refiro-me aqui a duas situações relativas a alunos:

A primeira está ligada à indisciplina de um de seus alunos da tarde – Guilherme (13 anos da 6ª série).

Chamou-me a atenção o comportamento inadequado dele junto à professora e ao grupo. Suas brincadeiras eram sempre *tingidas* de maldade e, inclusive, constrangiam os presentes.

Mônica procurava sempre se manter calma, sem elevar a voz, mas, somente, conseguia algum efeito sobre Guilherme quando ameaçava contar para a sua mãe sobre seu mau comportamento.

Das minhas quatro visitas para observar as aulas de Mônica estive com Guilherme em três oportunidades e, realmente, o adolescente era difícil.

Trouxe esse exemplo por duas razões principais, a primeira para esclarecer que no cotidiano delas havia, também, problemas dessa natureza e, em segundo, porque a ameaça de contar para a mãe surgia como um forte aliado disciplinar.

Essa estratégia disciplinar me pareceu estar fortemente presente entre os recursos acionados pelas explicadoras para darem conta de situações semelhantes a essa protagonizada por Guilherme.

A outra situação que incorpora a singularidade do trabalho de Mônica estava na sua dedicação em trabalhar com a aluna de 74 anos.

Totalmente diferente do clima dos grupos da manhã e da tarde, o horário das 17 às 19 horas era de uma tranquilidade enorme.

Mônica nutria um carinho todo especial por D. Rita e sentia-se orgulhosa, da mesma forma que a aluna, pelos avanços conseguidos.

Não tive como não lembrar de Clarisse com suas alunas do supletivo. Entretanto, no caso da professora Mônica, a sua aluna não estava em nenhum curso supletivo. Como a própria professora falava : *“Ela só estuda aqui comigo”*.

Portanto, as marcas registradas no cotidiano da explicadora Mônica e de seus alunos nutriram-me não só de informações mas, também, de uma sensibilidade maior para entender o seu fazer pedagógico.

Como derivação desse processo tive a oportunidade de utilizar o instrumento da entrevista semi-aberta com maiores possibilidades de captar os ditos e os não ditos da professora.

Vamos a eles.

Nos depoimentos de Mônica a possibilidade de revisitar o seu passado

Tive essa exata impressão ao entrevistar pela segunda vez a professora Mônica, ou seja, da mesma forma que obtive dados valiosos para compor meu texto de análise, proporcionei à professora um retorno agradável ao seu passado de menina, estudante e professoranda.

Mônica contou-me da época em que, com 9 anos, dava aula para as suas bonecas:

“Porque eu sempre gostei. Só que quando eu era pequena, eu botava as bonecas, assim, tudo arrumadinho, e tinha um quadro negro, e eu gostava de passar trabalho e falava... o que a professora falava dentro da sala de aula, eu falava com as bonecas. Era incrível. (...) Sentadinhas, dentro do quarto, e um quadro negro, e falava com as bonecas a mesma coisa que a professora falou em sala de aula”.

Segundo ela nunca houve da parte de sua mãe, ou mesmo de seu pai (quem lhe deu o quadro negro de presente) qualquer tipo de insinuação para que ela seguisse a carreira do magistério.

Entretanto, Mônica me revelou que aos dezesseis anos, ainda no último ano do ginásio, sua mãe sugeriu que ela desse aula para a filha de uma amiga sua que estava com dificuldades no processo de alfabetização.

A professora aceitou e tomou gosto por aquele tipo de trabalho. Inicialmente, Mônica não cobrava nada mas logo depois surgiram outros vizinhos interessados e, em pouco tempo, ela já tinha uma turma de quatro alunos.

Seguindo os conselhos de sua mãe “(...) *Você quer ganhar um trocado? Faz isso, dá aula em casa*”, Mônica começou a cobrar pelo seu serviço.

A partir daí, a escolha pelo curso Normal se desenhou.

Mônica, então, começou estudar à noite e manteve o atendimento aos alunos durante o dia.

No último ano do curso Normal a professora foi convidada pela direção da escola para assumir uma turma de alfabetização. Permaneceu no colégio por mais três anos acompanhando sua turma até a terceira série.

Porém, da mesma forma que várias de suas colegas explicadoras, a professora experimentou outros ofícios. Mônica, dos vinte aos vinte e três anos, trabalhou em uma firma como auxiliar de escritório.

No terceiro ano desse novo trabalho casou-se com Jairo e logo engravidou.

“Porque aí, quando eu sai do escritório, eu não tava ... no último ano eu casei. Aí eu fiquei grávida, meu marido não queria mais que eu trabalhasse. Aí eu fiquei em casa. Mas eu fiquei em casa dando aula”.

Mesmo tendo acordado com o marido de que não trabalharia mais fora de casa Mônica e Jairo, por forças das circunstâncias, voltaram atrás.

A professora, então, vai trabalhar em um “jardim-escola” durante dois anos, com classe de alfabetização e com terceira série.

Durante esses períodos em que trabalhava fora de casa a professora interrompia seu ofício de explicadora.

E isso veio a se repetir, novamente, entre os anos de 2000 e 2001. Nesse período Mônica foi contratada para trabalhar como inspetora de alunos de Ensino Médio em uma grande escola estadual.

Finalmente em 2002, a professora assumia de novo o ofício de explicadora.

Importante ressaltar que em todo essa trajetória profissional sinuosa a professora tinha no seu trabalho como explicadora uma espécie de porto seguro. Mesmo reconhecendo que gostou muito de trabalhar como inspetora de alunos e que somente saíra da escola por motivo da não renovação do contrato pelo Estado, Mônica declarou se identificar com a docência e que gostava muito de trabalhar com as crianças.

Agregava-se a isso o fato de existirem vantagens, segundo a professora de se trabalhar em casa.

“Ah, várias coisas. Porque a gente vê um aluno que tá fracassado se levantar. E, você pode fazer as duas coisas, de eu tá conciliando a casa com o trabalho (...) Porque você tá olhando pros filhos. Meu pai sempre foi contra de trabalhar fora. Nunca deu apoio. Então, aí a gente concilia as duas coisas, e...”

O argumento de poderem estar em casa dando conta de demandas domésticas e, ao mesmo tempo, também, estarem exercendo seu ofício foi um dado recorrente nesse estudo. Era evidente, no caso de Mônica, observarmos as vantagens dessa opção.

A professora acompanhava suas filhas indo para a escola, tinha seu pai e seu marido por perto, estava sempre rodeada por seus cachorros e, ainda, podia ganhar seu dinheiro todo o mês.

A professora cobrava o valor de R\$ 100,00 por mês de seus alunos e tinha uma renda mensal próxima de quatro salários mínimos.

Segundo ela, *“Não é bom, mas também não é mal. (...) É, entra uma graninha. Eles pagam em dia. Todo mês em dia”*.

Recursos e estratégias didáticas usadas pela professora

Durante o decorrer dessa pesquisa sempre me interessei muito em saber sobre os recursos e estratégias pedagógicas acionadas pelas professoras para atuarem junto aos seus alunos.

No caso da professora Mônica, da mesma forma que as outras explicadoras, me instigava saber como ela dava conta das solicitações de seus alunos quando, ainda, não era formada.

A professora, como mencionado anteriormente, começou a alfabetizar quando cursava a oitava série: *“Não tinha técnica, mas eu sabia como fazer, sei lá. Não sei como”*.

Entretanto, durante o período em que a acompanhei, pude perceber o quanto Mônica sabia o que estava fazendo.

A professora transitava com desenvoltura frente as demandas de seus alunos mais novos da manhã, assim como dos mais velhos do turno da tarde.

Sua rotina de trabalho previa acompanhar os deveres de casa dos alunos, a elaboração interminável de exercícios de reforço, a explicação de algum ponto da matéria não entendido pelos alunos em suas respectivas escolas, a ajuda para encontrar informações para trabalhos de pesquisa etc.

Tudo isso lançando mão de saberes constituídos no seu cotidiano de explicadora e, também, recorrendo aos livros didáticos que tinha em grande quantidade guardados em seu armário.

A professora, também, lidava com as diferentes metodologias adotadas pelos colégios nos quais seus alunos estudavam.

Diferente da opinião média das outras explicadoras, Mônica revelou que trabalhava de acordo com as características das escolas mas que procurava ir além da escola se, por ventura, o aluno se mostrasse em condições.

“Vou de acordo com a matéria do colégio. Agora, se eu puder ultrapassar, entendeu? Se eu vejo que o aluno tá pegando aquilo, já... que tem matéria, que a gente fica dando muitas vezes até o aluno pegar. Aí quando ele já pegou legal, eu não vou continuar com aquela mesma matéria. Eu já passo”

Mônica, também, adotava uma prática interessante com relação ao “caderno da explicadora”. Segundo a professora:

“(...) eles levam toda semana. (...) Então, eles toda semana, o caderno fica comigo durante a semana, e toda 6ª feira eles levam, corrigido. Pros pais verem a matéria dada”.

A professora reconheceu que o dever de casa figurava como a principal tarefa que levavam os pais a procurarem uma explicadora. De acordo com ela, havia mães que não gostavam que os filhos fizessem os deveres em casa. Elas exigiam que eles levassem as tarefas para a explicadora.

Quis saber de Mônica a sua opinião sobre o que ela achava que fazia a diferença para que os alunos aprendessem lá o que não conseguiam aprender na escola.

A professora declarou que:

“Dentro da sala de aula, com um monte de aluno junto, geralmente eles não pegam na hora, assim, a matéria. Então ele chega aqui com dúvida. Aí eu pego e passo a matéria, explico, numa folha, aí depois eu passo a matéria, pra vê se ele entendeu. (...) Porque lá, por

exemplo, esse menino o ... Rodrigo. São 45 alunos dentro da sala de aula, então ele falou: 'Tia, eu não entendi isso. Porque lá não dá para entender, porque é muito aluno. O professor explica, aí fica todo mundo fazendo bagunça, não sei o quê'. Então, ele chega aqui com dúvida. Eu pego, e tiro a dúvida dele.(...) Ele entrou aqui com nota baixa, já tá com a nota boa.

Independente das opiniões que, certamente, surgiriam de alguém que tentasse julgar a singularidade do trabalho de uma explicadora, a verdade é que havia êxito em suas ações.

O presente estudo, como já revelado, não tenciona fazer juízo sobre esse, ou aquele tipo de trabalho, entretanto, ao estudar as trajetórias de nove explicadoras tornaram-se evidentes as situações de superação de dificuldades que os alunos viviam nas escolas.

Mônica reconhecia essas situações e dizia-se orgulhosa de poder estar ajudando aos seus alunos.

Escolas, famílias e alunos na opinião de Mônica

Assemelhando-se bastante às opiniões das outras explicadoras, a professora Mônica identificava nas famílias as maiores dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos.

Com relação às escolas não teceu críticas nem se demonstrou preocupada pelo fato de não ter nenhum contato com elas, a não ser em função de um episódio isolado ocorrido entre dois alunos seus que estudavam na mesma escola e na mesma sala de aula. De acordo com a professora,

“Só uma vez que uma escola me procurou, porque teve uma criança, de brincadeira, escreveu no caderno da outra criança, palavrão. Aí a ... a ... como é que se diz? A

inspetora do colégio me ligou (...) Eram alunos daqui, todos os dois. E eu não tinha nem visto isso, um escreveu no caderno do outro palavra”.

No que se referia aos alunos, as críticas acabavam quase sempre chegando aos pais. Mônica sugeria que a excessiva liberdade dada pelos pais aos filhos poderia estar contribuindo para um comportamento menos responsáveis deles como estudantes.

Mas quando o assunto era família, as críticas e os exemplos se multiplicavam.

Ao mesmo tempo em que Mônica listava alguns pais extremamente cuidadosos e parceiros no acompanhamento das crianças, a professora apresentava outra lista mais extensa de situações e de famílias que não se importavam com os seus filhos na escola e na explicadora.

“Tudo é comigo. Em casa eles não fazem quase nada. Difícil o aluno que faz trabalho em casa, e traz pronto. É difícil. (...) Só querem (os pais) ver a prova. O negócio deles é a nota na prova, e no teste. O pai do Guilherme, ele tem tirado nota boa. Então, por isso que ele não cobra. Não vem aqui cobrar nada, porque, ele tá tirando nota boa. Agora, se cair de produção, vai vir me cobrar”.

Mesmo frente a problemas como esses a professora demonstrava orgulho pelo seu trabalho.

Perguntada sobre o seu maior desafio ela respondeu:

“Eu acho que, assim, o comportamento do aluno. Porque é o que mais tá falhando hoje em dia. Que eles são muito bagunceiros, rebeldes, respostas”.

Entretanto, ficou evidente, durante as observações e as entrevistas, que a professora gostava do que fazia.

Quando falamos sobre desejos e sonhos, todos os revelados pela professora se relacionavam com o ambiente educacional. Mônica contou da vontade, ainda tímida, de fazer concurso para trabalhar no magistério público em um município próximo ao Rio de Janeiro – Duque de Caxias – onde, segundo seu marido, o salário inicial era de R\$ 1.300,00.

Outra vontade alimentada pela professora era a de ser inspetora de alunos pois, de acordo com ela, havia se identificado bastante com aquele ofício durante os dois anos em que trabalhou no Estado.

Pois bem, não foram poucas as novidades trazidas por Mônica para a pesquisa. Sua trajetória e as marcas singulares que a compuseram foram complementadas pelas recorrências que já se assumiram como características do ofício de explicadora.

Interessante que Mônica, também, disse não conhecer outras explicadoras mas, no fundo, todas se aproximavam.

Vamos ver, então, o que temos para saber sobre Rosana.

Rosana, uma explicadora empreendedora

De acordo com as informações que me foram passadas pela minha colaboradora, D. Ivette, relativas ao seu contato com a professora Rosana, percebi que algo de bastante diferente estava por vir.

Fui informado de que o caminho estava aberto para que eu pudesse procurá-la, entretanto, não consegui entender muito bem o formato de atendimento aos alunos que era usado por Rosana e que havia sido adiantado na conversa com minha mãe.

No primeiro contato telefônico que tivemos recebi da professora toda sorte de atenção para com o meu estudo.

Rosana revelou-se disposta a contribuir mesmo me alertando para o fato de que ela não estava atendendo muitos alunos naquela época.

A professora era formada em Letras Português/Inglês, havia lecionado e, inclusive, coordenado uma unidade de um famoso curso de línguas.

No mesmo telefonema tivemos a oportunidade de marcar a data em que realizaríamos a entrevista exploratória, a partir da qual, definiríamos se iríamos, ou não, estabelecer dali por diante, uma relação de pesquisador-informante.

Importante ressaltar que a residência de Rosana ficava a, aproximadamente, quatrocentos metros da casa da professora Valéria e a cinquenta metros da casa da professora Marcilene.

Entretanto, todas revelaram que não se conheciam pessoalmente.

Abrindo caminhos e desvendando as dúvidas na entrevista exploratória

No dia combinado e algum tempo depois do primeiro contato cheguei à casa de Rosana.

Interessante que tive a sensação de alguns anos voltarem na minha vida ao entrar pelo portão daquela bela casa depois, de ser gentilmente recebido pela professora.

Digo isso porque a imagem da casa de Rosana sempre esteve presente na minha memória pois ficava situada, da mesma forma que a casa da professora Valéria, na rua das Camélias e tinha algo de suntuosa, apesar de sua simples fachada.

A casa foi construída na parte alta do terreno fazendo com que houvesse a necessidade de uma grande escadaria na sua lateral, desde o portão de entrada da rua, para que se chegasse até ela.

Quem passasse pela rua das Camélias, estivesse de um lado ou do outro da rua, era possível observar aquela casa. E, com certeza, eu passei muitas vezes por ali atrás de pipa, andando de bicicleta, correndo, andando a pé, pegando doce no dia de São Cosme e São Damião etc.

Rosana, carioca, “*espiritualista*” (como ela mesma se definiu religiosamente), nascida em junho de 1953 era casada e tinha duas filhas: Valéria, com dezoito anos, terminara o ensino médio e faltava um ano para concluir o curso técnico em Contabilidade e Valeska, com dezesseis anos, cursando o segundo ano do ensino médio.

Seu marido havia concluído o segundo grau e trabalhava na prefeitura do Rio de Janeiro, mais especificamente, no gabinete do prefeito.

O pai de Rosana com oitenta anos era aposentado do Bando do Brasil, formado técnico em Contabilidade e, segundo sua filha, havia feito toda a sua carreira no banco, se aposentando como gerente.

Sua mãe, também, com oitenta anos tinha o ginásio completo e era dona de casa.

A professora tinha uma irmã mais nova, com problemas mentais, que vivia na mesma casa sob os cuidados da irmã mais velha, da mesma forma que seus pais, também, eram assistidos por Rosana.

Graduada em Letras, a professora fez questão de lembrar que seu pai pagou sua Cultura Inglesa e sua faculdade particular.

A trajetória profissional de Rosana não contou com trabalhos em escola privada, ou pública, a não ser no período de estágio supervisionado do curso de Letras.

Por ser formada em Inglês Rosana trabalhou em curso pré-vestibular e em cursos de idioma.

Algumas informações iniciais sobre a “cooperativa”

De imediato notei que Rosana tinha um outro tipo de trabalho em sua residência.

Logo no início da entrevista exploratória a professora me revelou que coordenava uma espécie de cooperativa de explicadores.

Isso mesmo. Um grupo de professores, de variadas formações, trabalhava em diversos lugares de sua casa – varanda da frente, garagem, área descoberta no fundo da casa, salinha do fundo da casa – e atendia, também, aos alunos em suas próprias casas, em diversos bairros do Rio de Janeiro.

O atendimento era feito em grupos de, no máximo, cinco alunos ou individualmente. Explicando melhor: havia horários fixos durante a semana para o atendimento de grupos de alunos nas áreas de Matemática e Português. Além desse tipo de aula, também, havia horários marcados para atendimentos individualizados mas que não eram fixos.

As aulas duravam de uma hora e meia a duas horas e meia, de acordo com o tipo de atendimento, ou melhor, as aulas em grupo sempre eram de duas horas e meia e as individuais variavam a partir da solicitação do aluno, ou de sua família.

Na casa de Rosana tinha aula de segunda à sexta-feira. Os sábados eram usados, somente, para as aulas dadas na casa dos alunos.

No período em que estive acompanhando o cotidiano da professora e de seu empreendimento, Rosana me informou que existiam trinta professores cadastrados na cooperativa e em torno de doze atuando.

A professora, também, declarou que eles tinham em torno de cinquenta alunos estudando nos grupos, ou esporadicamente, nos atendimentos individuais.

O interessante era que, apesar do grupo ser tratado como uma cooperativa de fato, ele não o era de direito.

Rosana explicara-me que, em virtude das exigências burocráticas eles não conseguiram legalizar o empreendimento, entretanto, funcionavam como uma verdadeira cooperativa de explicadores.

Portanto, de posse dessas informações e com a total disponibilidade da professora em colaborar com o meu estudo tratei de organizar um cronograma de quatro visitas que desse conta da especificidade daquele caso.

Procurei estar na residência de Rosana dias diferentes da semana nos quais eu poderia acompanhar as aulas em grupo e os atendimentos individuais e, também, para que eu pudesse conversar com alguns professores.

O cotidiano de uma experiência, até então, inédita

Realmente, a experiência protagonizada por Rosana e seus professores foi algo inédito nesse estudo.

Não imaginava que naquela casa havia, diariamente, todo aquele movimento de professores e alunos se revezando no tempo e nos espaços disponibilizados para a realização das aulas.

Durante todas as manhãs, tardes e noites que passei na casa da professora vi Rosana atuando como professora somente em uma oportunidade, fazendo atendimento individualizado a Danilo (13 anos, 7ª série, aluno de escola particular) que levava para o encontro dúvidas sobre a matéria que iria cair na sua prova de Inglês no dia seguinte.

O formato do atendimento era semelhante ao das outras explicadoras: a professora passava exercícios em um caderno específico para aquele fim e os corrigia explicando para o aluno seus erros. Uma diferença foi possível ser notada no que diz respeito ao material didático utilizado. Além do livro da escola de Danilo e do caderno de exercícios, havia, também, algumas folhas fotocopiadas com vários exercícios da matéria estudada.

Pude saber, depois, com a professora que a “cooperativa” tirava fotocópias para os professores atenderem a seus alunos. Os gastos com esse tipo de material eram de responsabilidade da própria “cooperativa”.

Nesse dia o atendimento feito por Rosana foi realizado na salinha dos fundos da casa.

Esse era o espaço utilizado, prioritariamente, para os atendimentos de grupos. Isso porque no seu interior havia: uma mesa retangular, cinco cadeiras, um pequeno quadro, uma pequena estante com vários livros didáticos, um relógio na parede oposta ao quadro e uma pequena banquetta com uma garrafa de água gelada e alguns copos.

A salinha tinha em torno de 2,5 metros por 3, 5 metros e era bem iluminada pois havia uma janela que dava para os fundos da casa (chamado de terraço pelos professores) de Rosana.

Além desse espaço havia mais três: o terraço, que, na verdade, era o espaço de trás da casa da professora e consistia em uma boa área de piso de cimento; a varanda da frente da casa e a garagem que, inclusive, tinha seis cadeiras de braço, perfiladas de frente para um quadro negro.

Com exceção da garagem, os outros dois espaços eram usados para os atendimentos individualizados. A garagem destinava-se às aulas de grupo, entretanto, em todas as visitas que realizei não a vi sendo utilizada. Segundo a professora Rosana aquele espaço somente era usado em caso de necessidade.

Consegui acompanhar as aulas e conversar com alguns professores que compunham o grupo e que, segundo Rosana, estavam atuando na “cooperativa”.

Passo, então, a apresentá-los.

O primeiro professor a quem fui apresentado foi o professor Altair. Estudante de Matemática, trabalhava em escola privada na Baixada Fluminense e estava há pouco tempo trabalhando com a equipe da “cooperativa”. Segundo o professor, Rosana já havia solicitado seu trabalho para um atendimento domiciliar em um bairro distante de Vila

Valqueire. Na ocasião em que fomos apresentados era a primeira vez que ele estava dando aula na casa de Rosana. No caderno de campo, inclusive, registro esse debate do professor:

“Num determinado momento, o professor se levantou e perguntou para mim onde era o banheiro e se tinha cachorro na casa”. (Caderno de campo, p. 36)

Narciso foi um outro professor que tive a oportunidade de ser apresentado e acompanhar algumas aulas. O professor era formado em Matemática mas exercia o ofício de ourives.

Narciso revelou-me que expunha e vendia seus trabalhos na feirinha de artesanato de Vila Valqueire, local onde conheceu a professora Rosana, e que nunca gostou de dar aulas para grupos.

Por essa razão foi que, ao aceitar o convite para integrar a equipe da professora, colocou como condição que somente daria aula para um aluno por vez.

Pude comprovar o cumprimento dessa exigência, pois, encontrei em quase todas as minhas visitas, o professor fazendo somente atendimentos individualizados.

Acompanhei o professor Narciso dando aula na salinha e no terraço e pude perceber que ele conseguia dar conta das demandas dos alunos com competência. Na época o professor tinha sob sua responsabilidade seis alunos de Ensino Médio e do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Entretanto me surpreendi com opiniões externadas por ele durante algumas conversas que tivemos nas visitas de observação. O caderno de campo resgata esses registros:

“Depois das apresentações expliquei o tema de minha pesquisa para o professor e quando mencionei o meu objeto de estudo, o professor fez um comentário bastante crítico a esse tipo de trabalho chamando de ‘algo parecido

a mercado de aula'. Disse que trabalhar com grupos grandes de alunos em casa era uma forma de se ganhar dinheiro enganando aos pais das crianças. Enalteceu seu modelo de trabalho – atendimento individual – e justificou com o argumento de que em grupo ele não consegue dar a atenção que os alunos demandam". (Caderno de campo, p. 34)

Esse mesmo comentário foi tecido pela professora Andréa que era formada em Letras Português/Inglês e que era uma das mais antigas participantes do grupo da professora Rosana. Na única oportunidade que tivemos para conversar (já que línguas não tinha grande demanda dos alunos), após um atendimento individual feito a uma aluna, Andréa desfechou severas críticas à explicadoras, inclusive revelou que não se via como uma explicadora e sim como uma professora particular.

Interessante lembrar que nesse dia Rosana participava da conversa conosco e por serem amigas há muito tempo (tinham a mesma formação) compartilhavam de muitas opiniões juntas. Uma delas referia-se ao conteúdo da “plaquinha” colocada na frente da casa da professora. Segundo Rosana, eles decidiram colocar o nome “Explicadores” por dois motivos: o primeiro, de acordo com ela, pelo fato desse ser um nome que chamaria mais a atenção dos interessados, pois as pessoas não iriam entender o termo “cooperativa de professores” e o segundo motivo tinha a ver com a própria questão da impossibilidade deles comporem uma cooperativa.

Outra professora que tive oportunidade de conhecer e acompanhar várias aulas foi Roberta.

Formada em Física a jovem professora trabalhava somente na “cooperativa” dando aulas de Matemática e de Física na casa de Rosana e, também, em domicílio.

Observei tanto aulas para grupos como, também, individuais nas quais Roberta desempenhava seu papel com tranquilidade, falando sempre com voz serena e, talvez pela sua idade (vinte e quatro anos), tinha bastante facilidade de relacionamento com os alunos

Conheci, também, mais dois professores: Danilo e Thaís.

Danilo era formado em Física e era requisitado por Rosana para dar conta dos alunos que Roberta não conseguia atender. Na época das observações todos os seus atendimentos foram individuais.

Thaís, da mesma forma que Rosana tinha formação em Letras Inglês/Português, entretanto, diferentemente da coordenadora do grupo, a professora Thaís trabalhava, também, com Português.

Na manhã em que fui apresentado à Thaís uma de suas alunas de grupo havia lhe solicitado atendimento extra/individualizado mas não tinha comparecido. Durante o seu lamento pelo fato ocorrido pude perceber o quanto havia de estrutura no grupo coordenado pela professora Rosana:

“Essa aluna sabe como a cooperativa funciona. Ela sabe que tem que avisar com 24 horas de antecedência. Hoje, por exemplo, eu trabalho com grupo à tarde e vim de manhã só por ela. Aí eu pensei que daria tudo certo. A cooperativa nos dá almoço quando nós dobramos mas aí ela não vem ...” (Caderno de campo, p. 89)

Pois bem, esses foram os professores com os quais convivi durante meu período de observações na casa da professora Rosana.

Com uns convivi mais, com outros menos mas o que havia de novo naquele ambiente era a sua própria estrutura: simples, entretanto, eficiente.

Alguns registros do caderno de campo nos revelam, também, o dia-a-dia da casa da professora Rosana:

“(...) hoje, 4ª feira pela manhã, os três lugares mais usados de sua casa para as aulas estavam ocupados: Na salinha dos fundos encontra-se a professora Roberta dando aula para Roni (15 anos, 8ª série, aluno de escola particular) – Física, Rodrigo (13 anos, 6ª série, aluno de escola particular) – Matemática, e Rodolfo (14 anos, 8ª série, aluno de escola pública federal) – Matemática; Na área, no fundo da casa está o professor Narciso dando aula de Matemática para Janaína (13 anos, 7ª série, aluna de escola particular); Na varanda da frente da casa está o professor Danilo dando aula de Física para Washington (15 anos, 1º ano do Ensino Médio, aluno de escola particular”. (Caderno de campo, p. 87 e 88)

Rosana havia me contado que só tinha alunos oriundos de escola particular e que os únicos de escolas públicas eram de estabelecimentos federais (Colégio Pedro II e CAP da UFRJ).

Portanto, foi a partir dessa realidade que reuni dados para entrevistar a professora Rosana. Privilegiei-a na entrevista por entendê-la como protagonista daquele ambiente. Acredito que, pelo que veremos à frente, fiz a escolha mais certa.

Rosana, a “cooperativa” e um sonho quase realizado

Formada em Letras Português/Inglês desde 1976 a professora Rosana teve uma trajetória profissional tão sinuosa quanto as outras explicadoras.

Mesmo com diploma da Cultura Inglesa e formada em Letras a professora, além de dar aulas particulares em sua própria casa, ou na casa dos alunos, prestou concurso para um banco privado, onde trabalhou durante quatro anos de sua vida.

Segundo Rosana, em virtude da boa condição financeira de seu pai, não tinha necessidade de trabalhar, mas optou por lecionar desde nova porque “*queria produzir, queria ensinar*”. De acordo com a professora, era por amor que ela dava aula.

Com o casamento e as filhas, Rosana largou o banco mas não a docência. Mesmo grávida a professora dava suas aulas em casa.

Além do atendimento domiciliar, a professora, também, trabalhara em empresas, em cursos de línguas e em pré-vestibulares.

Desde o início como explicadora, ainda cursando a Cultura Inglesa, Rosana contabilizou durante a entrevista mais de trinta anos exercendo esse ofício.

No ano 2000, logo em seguida a sua demissão de um curso de línguas no qual trabalhava, a professora idealizou o primeiro modelo de trabalho em equipe nos moldes do que ela, na época da entrevista, vinha desenvolvendo:

“Bem, graças a uma demissão, que eu trabalhava num curso já há 4 anos, um curso de idiomas, aqui perto, e fui coordenadora; por um problema de saúde, eu acabei sendo mandada embora durante a minha licença, e, isso veio a idéia de formar uma equipe, a principio só de idiomas, a nossa idéia, o carro chefe, era os idiomas. No caso de inglês, francês, espanhol e italiano. Então nós começamos só com professores de idiomas. A idéia partiu mais de mim, e de uma colega. E expandimos um pouquinho. Só que, de idiomas, a gente sentava e pensava: a procura era muito escassa.(...) E, o que aconteceu? A partir daí, a gente bolou outras matérias. Português pra estrangeiro ... começamos assim: ‘Vamos

*ampliar um pouquinho nossos alunos, vamos botar português pra estrangeiro, e vamos botar também explicadores, de todas as matérias, e de todos os níveis'.
E assim, surgiu a idéia.*

Portanto, de 2000 em diante vinha se dando a construção do sonho da professora Rosana: a cooperativa de explicadores.

Com o tempo Rosana identificou a ausência no bairro de Vila Valqueire de explicadoras que atendessem ao público que estudava no Ensino Médio. Como de fato a maior parte das explicadoras atendiam a alunos do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental.

Pude constatar no período de observações que a maior demanda da professora vinha de alunos da sétima série em diante. Em sua “cooperativa” Rosana atendia a muitos jovens estudantes do Ensino Médio.

Um dado interessante que consegui captar nos depoimentos da professora refere-se à permanência dos alunos. Para a minha surpresa a maioria dos alunos que freqüentava as aulas na casa da professora Rosana já o faziam há algum tempo, ou melhor, o número de alunos que procuravam os serviços oferecidos pela “cooperativa” de maneira estanca era bem menor se comparado com a quantidade de alunos que permaneciam estudando com os professores durante vários meses do ano.

Os atendimentos esporádicos aconteciam em casos de pessoas que precisavam se preparar para um concurso, ou até mesmo aqueles alunos que precisavam de nota nas provas de final do ano letivo.

Essa característica da permanência dos alunos por períodos longos era comum na realidade das outras explicadoras, mas as semelhanças não paravam aí.

Rotinas, recursos e materiais didáticos nas aulas da “cooperativa”

Apesar de tentar procurar se diferenciar do trabalho tradicional das explicadoras foi possível identificar, na prática pedagógica dos professores integrantes da equipe de Rosana, uma semelhança bastante grande com as rotinas adotadas nas “salas e varandas” de aulas delas [as explicadoras].

Com exceção dos atendimentos individualizados que priorizavam o estudo de uma determinada disciplina, os atendimentos em grupo, também, eram feitos por um professor especialista, entretanto, a dinâmica das aulas – feitura dos deveres de casa, exercícios de reforço, estudar para provas e testes etc. - era a mesma.

Interessante o fato revelado por Rosana de que não havia uma concepção metodológica norteadora das intervenções dos professores. Segundo ela, eles tinham toda a liberdade de ensinar utilizando seus próprios métodos.

O que havia eram algumas reuniões durante o ano para que pudessem identificar problemas no andamento do trabalho (por exemplo, algum aluno com risco de reprovação na escola) e, também, reuniões freqüentes com enfoque administrativo-financeiro:

“Aqui ninguém, assim, determina como tem que ser o método usado, qual é a estratégia que vai usar pra aquela aula, não. Todo mundo é livre, cada um trabalha da sua maneira. O que nós temos, assim, periodicamente, geralmente duas por ano, que é uma reunião, pra ver como vai o nosso trabalho. Por quê? Porque se a gente tem uma reprovação, no final do ano, ou duas, é muito. Já aconteceu ano passado. Tivemos duas reprovações, em meio a 50 alunos. Uma hipótese. Então, pra nós isso não foi nada. Mas a gente precisa ver, como cada um, individualmente, vai. E pra isso a gente... e também como vai o nosso trabalho. Se existir alguém na equipe, que não está fazendo com que aquela equipe seja coesa,

alguma coisa tá falhando. Aquela criatura ou ela muda, ou ela não fica mais na equipe. (...) porque, assim, a gente precisa determinar, algumas coisinhas, tipo: não pode isso, não pode aquilo. A equipe tem que trabalhar dessa forma, é mais assim, na forma administrativa que eu tô falando. Não pedagógica. Na parte administrativa, que eu, também, faço eu coloco certas coisas que tem que ser feitas. E eles sabem. A gente precisa se comunicar. Você viu ainda a pouco, a minha preocupação”.

Até mesmo no que dizia respeito ao relacionamento com a escola, ou melhor, com o evitamento dos possíveis confrontos com as metodologias adotadas por elas, as estratégias adotadas pela equipe se equivaliam ao que vimos até então:

“É, a princípio, de acordo com o colégio. O colégio tá dando isso, isso e isso ... você viu que eu tava muito preocupada em perguntar pra ele, o quê que a professora deu. E como a professora deu. Pra que a gente realmente seguisse aquela linha. Agora, às vezes o professor logicamente acrescenta, um exercício novo, vários exercícios novos. Pega um livro, vai trabalhar com o aluno, coisas que ele criou, que ele ... exercícios que ele cria até na hora – que a gente é capaz disso”.

Na verdade, era uma autonomia mediada pelo perfil da escola de origem dos alunos. Acompanhei os professores recorrendo a outros livros, ou mesmo, a fotocópias com listas de exercícios elaboradas por eles mesmos, mas esteve sempre presente nas falas deles a preocupação com o que vinha das escolas:

“A dinâmica é, cada um tem a sua. Cada um tem a sua metodologia, o seu modo de ensinar, o que vai usar, que material vai usar, eu não interfiro. Pelo contrário, tem material ali, se eles quiserem usar eles podem usar. Quiser xerocar? À vontade. O apoio tá sempre pronto a

servir. A menina vai, tira xerox, minha filha. E, mas, eles ficam muito livres. Eles seguem muito o que precisa seguir... o que precisam seguir, de acordo com o colégio. Geralmente é assim: a, ele vai trazer o caderno de casa ...”

Havia nas práticas assumidas pela equipe ações diferenciadas pela faixa etária e pelo nível de escolaridade dos alunos.

Aqueles que cursavam o segundo segmento do Ensino Fundamental eram, segundo a professora, menos autônomos e reivindicavam da equipe uma postura mais próxima daquela adotada pelas explicadoras com as crianças do primeiro segmento: saber dos deveres de casa, indagá-los sobre a proximidade de provas etc.

Os alunos mais velhos, que já estavam no Ensino Médio, sabiam do que precisavam e traziam suas demandas definidas, o que proporcionava aos professores da “cooperativa” um melhor direcionamento de suas intervenções pedagógicas:

“Então, por exemplo, se o aluno vem aqui, ele é de Ensino Médio, ele sabe o que ele quer, ele sabe o que ele precisa, ele sabe o quanto tá custando a ele, e aos pais dele, ele estar aqui. Então, o que uma menina como essa faz? Claro, esse exercício aqui, eu tô em dúvida. Agora, esse aqui eu sei fazer. Então, eles são mais objetivos. Já os de 5ª a 8ª, eles não têm muito essa capacidade, eles não ligam muito, também pelo fato... eles estão aqui, tudo bem, o pai obriga a vir. Às vezes eles não estão nem pra fazer. E, mas, a professora tem que puxar, aquela coisa. Fazer todo um trabalho, primeiro na cabeça dele, e depois nos exercício. Então há essa diferença da maturidade. Mas basicamente a gente tem que ajudá-los, pra isso nós chamamos apoio escolar. Nós apoiamos em tudo que eles precisarem e aí a gente vai só desenvolvendo, só criando, alguma coisa em cima disso.

Todo esse cuidado em não confrontar com as escolas não era suficiente para que deixasse de haver uma certa área de conflito entre as partes.

A professora por diversas vezes fez menção ao fato das escolas não concordarem com a busca dos serviços de explicadoras por parte de seus alunos.

Em última instância essa situação revelava um paradoxo, pois segundo as explicadoras, as escolas, além de não estarem dando conta de ensinar seus alunos, mandavam uma quantidade enorme de tarefas para casa como forma de suplemento às suas ausências. Por outro lado, as famílias, não dando conta desse repasse das escolas, quando possuíam condições financeiras, acionavam os serviços das explicadoras que, por sua vez, eram criticadas pelas escolas.

O que pensava Rosana sobre escola, família e aluno

“Há colégios que são terminantemente contra as explicadoras, e as professoras particulares. Que acham que a gente só atrapalha, e que a gente só usa um método, uma maneira e eles usam outra, e confunde a cabeça das crianças. Ainda bem que há pais mais esclarecidos, que não pensam assim. E, ao contrário, botam, insistem pra que a gente ajude as crianças, porque eles sozinhos não resolvem. Nem eles sozinhos e nem com a ajuda dos pais. Porque às vezes saem de manhã, e voltam de noite. Então nós somos o ... eu posso falar uma coisa meio assim? As babás pedagógicas”.

O depoimento de Rosana revela o *terreno minado* que se configurava entre escolas e explicadoras.

Era uma área de tensão permanente que a professora e a maioria das explicadoras tinham consciência da sua existência.

No que diz respeito às famílias foi possível identificarmos uma certa parceria protagonizada por Rosana na medida em que se colocou como interlocutora do grupo de professores, falando com os pais quase que diariamente por telefone e pessoalmente, também:

“Eu sou totalmente envolvida, a família é totalmente envolvida comigo. Não só por telefone, como pessoalmente. Os professores menos, mas, como eu lhe disse, dependendo do perfil do aluno, o professor tem que também fazer esse trabalho, que é um trabalho necessário. Ligar pra mãe, dizer o que está achando, como que ele está. A mãe do seu lado, também, vai ajudar de alguma forma. E isso ocorre, às vezes, até pros maiores, comigo. Não falam muito com os professores. Às vezes a mãe não sabe nem o nome da professora. ‘Ah, a professora de Português’. Ela não sabe o nome. Mas sabe que foi com a professora de Português que falou isso, isso e isso. Agora, comigo eles falam tudo. Eles dizem o que eles querem, como eles querem”.

Apesar da extrema boa vontade da professora e da iniciativa de estar sempre em sintonia com as famílias e os alunos maiores, a história mudava, um pouco, quando o assunto era sobre **como** ela via as famílias de seus alunos.

Mesmo reconhecendo que existiam casos de pais comprometidos com o desenvolvimento escolar de seus filhos, sobraram exemplos de situações em que, ou por falta de tempo (os pais trabalhavam fora, saíam cedo e voltavam tarde para casa), ou por desleixo, as famílias foram alvo de críticas da professora.

Rosana apontou problemas considerados graves por ela, como os descritos abaixo:

“Como eu te disse, cada caso é um caso. A gente tem casos assim, incríveis, de que o pai, pra castigar a filha, tirou a filha daqui. Disse que ela ia sair de tudo. Da natação e da explicadora. Porque ela teve notas horríveis, a menina tem um bloqueio sério quando ela vai pra prova. Porque ela fica pensando no que o pai vai dizer, o que o pai vai fazer. (...) Outros não. Outros assim, não se envolvem em hipótese alguma. A criança tá aqui, as vezes você nem vê o pai e a mãe, muito mal fala por telefone. É, acontece isso. E os que estão em casa, geralmente, eu só conheço por telefone. Nenhum vem aqui, ninguém tem muito contato com a gente, muito raro. Só por telefone. (...) Algumas (famílias) sim, ajudam da maneira que podem. Nem que seja, assim, controlando por telefone. Me ligando, me pedindo ajuda. (...) Pelo que eu tenho visto aqui, eu acho que faz (diferença). Porque essa coisa da ... não poder dar atenção ao filho, chega uma hora que a gente tem que pedir ajuda a alguém. Então é sinal que tá fazendo falta. Tá fazendo falta, a gente passa a ser, aquele elemento que vai passar a ajudar aquela criança”.

Quando falamos sobre os alunos ficou difícil distinguir na análise da professora se suas críticas eram dirigidas aos alunos, ou às suas famílias, na medida em que, a postura das crianças e dos adolescentes, como estudantes, acabava sendo atrelada à forma como as famílias os educavam.

Rosana usava sua própria experiência como termômetro para tecer opiniões sobre esse assunto:

“(Os alunos chegam) geralmente mal. Agora, os mais prevenidos chegam no início do ano. Os mais ou menos chegam no meio do ano, ou seja, já pro 2º semestre. E os que vão deixando o barco correr, e vão à deriva até o fim

do ano. Esses vão chegar agora, de outubro a dezembro, desesperados”.

Por essas e outras a professora orgulhava-se em afirmar que, apesar de todas as adversidades, sua equipe tinha convivido, em quase cinco anos de formada, somente com duas reprovações.

Mas o que estava por trás disso?

A diferença estava nos números

Uma das questões sempre levantadas na entrevista referia-se à interpretação que as explicadoras construía sobre os êxitos obtidos pelos alunos a partir do acompanhamento delas.

Para Rosana o que fazia a diferença entre seu trabalho e o desenvolvido pelas escolas era o que ela chamou de “*atendimento vip*” dispensado aos alunos. A professora reconhecia que essa oportunidade era para poucos. A quantidade de alunos de escolas públicas que estudavam em sua “cooperativa” beirava o zero e a justificativa para isso, segundo Rosana, era o baixo poder aquisitivo que os impedia de frequentar suas aulas.

Os poucos alunos que não estudavam em estabelecimentos privados eram de colégios como o Militar, o CEFET/RJ, o CAP da UFRJ, ou seja, instituições que abrigam, em sua maioria, segmentos das classes médias do Rio de Janeiro.

Rosana foi taxativa em apontar o excessivo número de alunos nas salas de aula de escolas públicas, ou mesmo privadas, como o grande causador dos insucessos dos alunos.

“É, eu considero o número de alunos. Eu considero o número de alunos. Hoje, numa escola normal tem de 40 pra cima. Então, como que um professor ... eu fico me

colocando no lugar deles. Como que ele pode dar conta, de todos eles? E é ensinar bem. Uma coisa que eu faço com um, com tanta facilidade, ou com dois, até mesmo com três. Se eu colocar dez eu já não vou fazer com a mesma facilidade. Então eu considero que um dos fatores é a quantidade de alunos numa sala de aula, que eu não consigo concordar”.

Falando em números...

Era compreensível entender a ausência de alunos de camadas populares estudando com a equipe da professora Rosana. Sem cometer exageros, das nove casas em que convivi durante a pesquisa, seguramente foi na de Rosana que não encontrei alunos das escolas públicas do bairro.

O valor cobrado respeitava uma série de critérios:

Se o aluno tivesse aulas individuais isoladas para se preparar para uma prova, ou para algum concurso a hora custava R\$ 22,00;

Se o aluno fosse ter aulas individualizadas com proposta de permanecer por um período de tempo maior a hora era de R\$ 20,00;

Se o atendimento fosse feito em casa, mas em outro bairro a hora era de R\$ 25,00;

Se o aluno fizesse parte de um grupo seu pagamento era de R\$ 135,00 por mês.

A professora revelou que ao final do mês tinha um rendimento médio entre três e cinco salários mínimos e que os professores ganhavam⁶⁵ proporcionalmente ao número de horas trabalhadas (quando o atendimento era individual) ou ao número de alunos atendidos (quando o atendimento era feito em grupo).

⁶⁵A professora não quis entrar em detalhes sobre os percentuais pagos aos professores e, em virtude dessa atitude, resolvi, também, não indagá-los sobre o assunto.

Enfim, Rosana só não tinha uma cooperativa formalizada, mas fazia o que gostava de fazer.

A professora tinha sucesso em seu empreendimento.

Seu depoimento denunciava essa satisfação:

“Olha, eu me sinto muito feliz, primeiro de tudo. Me sinto muito confortável em fazer isso. Porque eu acho que o nosso objetivo, realmente, é ajudar. E é muito compensador quando a gente vê o resultado. A gente vê resultados aqui excelentes. Claro que sempre tem um probleminha, ou outro. Mas em geral, o resultado aqui é ... os resultados são muito bons. E, a própria criança, fica assim, muito estimulada, a continuar. Então eu acho que todos os professores sentem a mesma coisa. Essa alegria, esse prazer de tá ensinando, em estar ajudando e, como você falou, com muita liberdade. Porque nós somos amigos deles também”.

Contudo, Rosana foi portadora, em determinado momento da entrevista, de um certo desabafo.

Segundo ela, em virtude dos problemas de sua irmã e da idade avançada de seus pais, havia secundarizado seus projetos pessoais e profissionais.

A professora revelou que, mesmo assim, sentia-se feliz pelo seu empreendimento pois conseguia, em sua própria casa, fazer o que gostava e tomar conta das pessoas que precisavam dela.

Disse, também, que projetava para o ano seguinte (2006):

“(...) colocar algumas idéias em prática, investir em mim mesmo, talvez fazer tradução que sempre gostei muito”.

Portanto, penso que, mesmo com diferenças, foi possível fazer pontes entre o trabalho de Rosana e o das outras explicadoras.

Procurei trazer à superfície formas de exercer a docência fora dos muros escolares e o caso de Rosana se apresentou como uma oportunidade singular.

Passo, então a partir de agora, a dar tratamento analítico aos dados relevantes obtidos nesse mergulho realizado por mim no universo das nove explicadoras.

Como já revelado, houve situações exóticas e tantas outras recorrentes, todas representativas do universo pesquisado.

Sigamos em frente.

V. NOVE TRAJETÓRIAS EM FOCO: *a análise dos exotismos e das recorrências*

Não seria possível dedicarmos um capítulo desse estudo à interpretação e análise de uma realidade que fosse pouco conhecida.

A apresentação detalhada das nove professoras teve a intenção de expor elementos constitutivos de suas trajetórias, elementos esses que pudessem fazer com que qualquer interessado pelo assunto se sentisse um pouco íntimo de cada uma delas.

Tencionei, igualmente, com as numerosas laudas dedicadas a cada uma das explicadoras, sublinhar aspectos que ganharam identidade própria no decorrer da pesquisa de campo.

Deixar o campo falar foi fundamental para que a pesquisa chegasse a esse momento com um considerável número de dados - recorrentes e exóticos – representativos, ao mesmo tempo, de um tipo de exercício da docência e da singularidade desse próprio exercício flagrada nas práticas de cada uma das nove explicadoras pesquisadas.

Como nos diz Duarte (2000)

“Vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. Há que se fazer muitas leituras e re-leituras, indo e vindo no material que se dispõe, cruzando informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que vão sendo codificados em ‘caixas simbólicas’, categorias teóricas ou ‘nativas’ que ajudam a classificar, de forma mais ou menos objetiva, o que se depreende da leitura/interpretação daqueles diferentes textos’.
(Duarte, 2000, p.16)

Portanto, retomo nesse capítulo as questões que ocuparam o núcleo central da pesquisa: *O que são as explicadoras que atuam nos bairros periféricos do Rio de Janeiro? Como se deram seus processos de socialização profissional (professora e explicadora)? e Como atuavam nos seus respectivos espaços de trabalho?*

A partir da direção que elas [as questões] imprimiram ao estudo procurei dar sentido aos elementos que surgiram com potência da empiria e que pretenderam, como conclui Duarte (2000), “produzir ‘resultados’ e explicações cujo grau de abrangência e generalização depende do tipo de ponte que se possa construir entre o micro universo investigado e universos sociais mais amplos” (Duarte, 2000, p. 17)

Portanto, consideremos a primeira questão respondida pelo capítulo anterior, na medida em que, foi possível, pelo seu nível de detalhamento, nos levar a conhecer os sujeitos dessa pesquisa.

Nesse sentido, para efeito de organização do texto tratarei, primeiramente, de dar conta da segunda grande questão da pesquisa, ou melhor, de como se deram os processos de socialização das nove explicadoras investigadas.

Suas trajetórias escolares; o nível de escolaridade de seus familiares; as influências e os motivos das escolhas quando do término do ginásio; o ingresso no curso Normal, ou no ensino superior; os primeiros flertes com a docência; enfim, estarei construindo nessa etapa do relatório um diálogo com os estudos de Lelis (1996), Nogueira (1991) e Perrenoud (1997), suficientemente consolidados e atuais para cumprirem a tarefa de dar estatutura acadêmica ao presente estudo e, também, para possibilitarem a universalização de seus achados.

Num segundo momento o texto dedica-se a dar tratamento teórico aos elementos que emergiram da empiria.

Significa dizer que: as estratégias didáticas usadas pelas explicadoras; suas rotinas; os recursos acionados para darem conta das demandas variadas de seus alunos; suas opiniões sobre alunos, escolas e famílias; as relações estabelecidas entre elas e os alunos, as escolas e as famílias; seus sonhos e desejos; os valores cobrados aos alunos e a renda mensal obtida como explicadora, suas relações com outras explicadoras do bairro, em suma, um a um, todos os dados que se revelaram recorrentes no cruzamento das informações obtidas com as nove explicadoras, por meio das entrevistas exploratórias, das observações participantes e das entrevistas semi-abertas, serão evidenciados, sob a forma de *eixos temáticos*, para que recebam os retoques teóricos necessários ao rigor que um estudo dessa natureza exige.

Darei, também, atenção e destaque aos elementos originais que surgiram no campo e que incorporaram as marcas de cada uma das explicadoras.

Nessa segunda parte, além dos autores citados teremos a companhia de Maurice Tardif (2005) contribuindo com seu mais recente estudo, no qual analisa o peso da interatividade nas profissões relacionais as quais, também, compreendem a docência:

“(...) como uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. (Tardif, 2005, p. 8)

Adianto, portanto, que o diálogo com o autor canadense foi forjado a partir dos próprios relatos das explicadoras, nos quais esteve sempre presente a importância das relações mais estreitas travadas entre elas e os alunos e que, segundo elas, se configuravam como o motivo principal para a obtenção do êxito que as escolas, na maioria das vezes, não alcançavam.

Resgato para, também, fazer parte desse diálogo, os estudos de Perrenoud (1997) a partir dos quais o autor suíço se apropria das discussões protagonizadas por Edgar Morin, para dar conta do tema da “*complexidade*” que “*caracteriza as profissões relacionais*”. (Mattos, 2001, p. 34)

Outra importante companhia nesse momento do relatório da pesquisa foram os estudos de Penteado (1998), no interior dos quais a autora ensaiou possibilidades de interpretar as relações construídas entre alunos e professores sob a ótica de uma “*Pedagogia da Comunicação*”. Portanto, o tipo de contato realizado entre alunos/alunos e professor/alunos no ambiente de estudo das explicadoras foi gerador de melhores condições de aprendizagem, fruto da maneira pela qual a comunicação se dava naqueles espaços.

Por último, mas não menos importante, relato, talvez, uma dos mais emocionantes momentos que pude viver na pesquisa.

Explicando melhor; em virtude de haver constatado durante o trabalho de campo que as nove explicadoras não se conheciam, ou não faziam questão de se conhecer, convidei-as para um café da manhã de confraternização de final de ano, no qual, além de todas poderem se conhecer pessoalmente, realizaríamos uma roda de bate-papo, coordenada por mim, onde conversaríamos sobre: alunos, escolas, famílias dos alunos e ser explicadora.

O encontro ocorreu no início do mês de novembro de 2005, no terraço do prédio da “tia Conceição”, com grande sucesso e foi registrado por uma equipe cinematográfica (contratada por mim), especializada em documentários.

Nessa quarta e última parte do texto de análise exponho, portanto, a construção do encontro de confraternização e os seus resultados.

Mãos à obra!

Constituir-se explicadora: em que escola?

Para dar conta de tratar dos processos de socialização das minhas nove informantes no que diz respeito às suas escolhas voltadas para o campo da docência recorri aos conceitos de *habitus e estratégia* desenvolvidos por Pierre Bourdieu e interpretados de maneira ajustada à presente pesquisa através de Nogueira (1991 e 2004), Lelis (1996) e Perrenoud (1997).

Todos os três autores têm nas respectivas produções consultadas um bom caminho andado nas reflexões sobre os processos de socialização de professores, frutos de diálogos com a obra do sociólogo francês, com trabalhos que, se não se debruçam sobre a realidade da educação brasileira, possuem interfaces extremamente potentes para interpretá-la, como é o caso de Perrenoud (1997).

Portanto, para compreender os processos de socialização das nove explicadoras fez-se necessário que nos muníssemos de uma espécie de *lente bifocal*

Explico melhor:

Focar, nos depoimentos das professoras, elementos constitutivos dos seus processos de socialização familiar e escolar exigiu do meu olhar uma capacidade de leitura fortemente marcada por esses dois conceitos fundantes dos estudos de Bourdieu.

Pela natureza do objeto da pesquisa e dos sujeitos que a compuseram não seria prudente, sob o ponto de vista teórico, desconsiderar a potência desses recursos sob pena de ser realizada uma interpretação empobrecida da realidade investigada.

Para Nogueira:

*“O conceito de **habitus** com a intenção de ultrapassar a oposição determinismo/liberdade através da articulação das estruturas objetivas externas com as estruturas subjetivas internas (a história pessoal), constituindo o ponto de convergência no qual a*

exterioridade se interioriza e se ‘incorpora’ de modo durável no corpo, exteriorizando-se na forma de disposições, predisposições, propensões, inclinações. Ele funciona como um princípio gerador e organizador das práticas, dos discursos, das representações, tanto no nível do agente quanto no nível do grupo ou classe social”. (Nogueira, 1995, p. 3)

Da mesma forma para a autora:

“Outro conceito importante da teoria bourdieusiana, o conceito de estratégia – fundamental para a compreensão da teoria dos ‘campos’ – também foi criado com a intenção de se opor ao objetivismo estruturalista (a ação sem sujeito). Ele se refere a um ‘sentido prático’ que advém da participação no ‘jogo’ que se joga nos diferentes campos sociais, em torno da apropriação/manutenção das espécies de capital específicas de cada campo. Assim, ao invés de submissão a regras explícitas, as ações são concebidas como participação no jogo, sendo bom jogador aquele que adquiriu o ‘sentido do jogo’, que ‘faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige’ ”. (Nogueira apud Bourdieu, 1991, p.81)

Nesse sentido, foquei e interpretei as trajetórias das explicadoras na direção do magistério, quando ainda adolescentes, partindo da mesma compreensão que Lelis (1996) desenvolveu em sua pesquisa com treze professoras:

(...) as entradas no magistério foram construídas sob determinadas condições. Condições que expressam espaços nos quais estas mulheres transitaram, desde a primeira socialização e que foram importantes na constituição de disposições mais ou menos favoráveis ao magistério, mais ou menos duradouras. Campo familiar, campo escolar, atravessados por idéias e valores onde estas mulheres ocuparam determinadas posições”. (Lelis, 1996, p. 64)

No caso das nove explicadoras estávamos de frente para dois tipos de escolha.

A primeira, relacionada à entrada no curso Normal o que não significava dizer que era o mesmo que a entrada para o exercício do magistério. Isso porque vimos no capítulo anterior que, pelo menos, Silvana, Marcilene, Mônica, Marta e Valéria, ao final do curso

Normal, foram exercer funções completamente distantes do magistério: no comércio, em escritórios de empresas de seguros etc.

A segunda escolha, ou decisão, relaciona-se ao fato de terem optado por trabalhar como explicadoras, ou melhor, por exercerem a docência doméstica, fora do mundo escolar. Lembremos que quase todas elas tiveram pequenas passagens por escolas, na maioria das vezes, em virtude da exigência das horas da disciplina responsável pelo estágio em seus respectivos cursos de formação.

Poderia dizer que somente Conceição e Mônica estiveram vinculadas formalmente a escolas. A primeira, ainda em Salvador, quando era professora da rede estadual e a segunda, quando trabalhou durante cinco anos com turmas do primeiro segmento da mesma escola onde se formou professora.

Tínhamos, também, a situação de Silvana que ocupava seus horários como explicadora nos turnos da tarde e da noite e, durante a manhã, trabalhava com educação infantil em uma creche municipal localizada em Vila Valqueire.

Além desses exemplos poderia resgatar que, com exceção de Marcilene e Viviane, nenhuma outra professora havia tentado concurso para trabalhar no magistério público. Certamente levando-se em consideração os concursos prestados por Conceição, em Salvador, e Silvana para trabalhar na creche da prefeitura.

Portanto, essas duas ordens de escolha – pelo magistério e dentro do próprio magistério, a de ser explicadora – estavam encharcadas de motivos, disposições e estratégias constituídas na história de cada uma das professoras.

De acordo com Lelis (1996):

“O que estas mulheres revelaram em seus depoimentos foi uma pluralidade de sentimentos e práticas tendo como pano de fundo contextos sociais determinantes nos momentos que antecederam

*uma escolha a entrada na profissão e uma série de **estratégias** (grifo da autora) desenvolvidas no percurso de suas vidas, ainda na infância e adolescência". (Lelis, 1996, p. 65)*

Penso, portanto, ser útil a apresentação nesse momento de um quadro – **Quadro I** – para que seja mais fácil visualizarmos alguns dados importantes colhidos nos depoimentos de cada uma das nove explicadoras.

Dados esses que, com certeza, estarão contribuindo para dar sentido às escolhas e decisões tomadas por elas.

Quadro I - Dados pessoais das nove explicadoras

Explicadora	Nascimento	Estado civil	Religião	Formação	Ano da formatura	Escolaridade pai	Profissão pai	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Filhos	Escolaridade/Profissão filhos	Formação do marido	Profissão marido	Irmãos	Escolaridade/Formação
Conceição	14/08/32	Viúva	Católica	Normal Pedagógica	1951 1990	Ginásio completo	Bicheiro	Lia e escrevia	Dona de casa	03	- Advogada - Advogado - E.M.	2º grau completo	Sub- - oficial Aero-náutica	Não	
Mary	03/06/47	Casada	Católica	Letras Inglês/Portug.	1978	Primário completo	Soldado da Aeronáutica	Ginásio completo	Dona de casa	03	- Pedagogia - Oficial da Aeron. - Marketing	2º grau completo	Bancário	06	- 04 professoras de E.M.; -01 coronel
Clarisse	02/05/70	Divorciada	Católica	Normal	2000	Primário completo	Comerciante	Primário completo	Comerciante	02	- 2º ano EM - 8ª série	Até a 5ª série	Motorista e comerciante	Não	
Marcilene	05/07/66	Casada	Católica	Normal	1988	Primário completo	Comerciante	Primário completo	Dona de casa	01	- 3ª série	Até a 4ª série	Técnico em refrigeração	05	- 01 Ed. Artística - 02 E.M. - 02 E.S.
Silvana	22/10/72	Solteira	Batista	Normal Pedagógica Psicopedagogia	1997 2000 Em curso	2º grau. completo	Téc. em Laboratório	2º grau completo	Técnica em Enfermagem	Não	Não	Não	Não	01	- Direito
Valéria	22/03/83	Solteira (*)	Evangélica	Normal	1999	2º grau. completo	Bombeiro hidráulico	2º grau completo	Dona de casa	01	- Educação Infantil	Cursando Direito	Cabo da Aero-náutica	02	- E.M. completo/taxista - Ginásio completo/ A.S.G.
Marta	11/06/53	Separada	Católica	Normal	1970	Até 4ª série	Taxista aposentado	Não escolarizada	Dona de casa	02	- Advogada - Cursa Ed. Física	2º grau incompleto	Comerciante	04	- E.M./Comerciantes
Mônica	27/02/61	Casada	Católica	Normal/ N.Sup. incomp.	1980	2º grau completo	Gráfico	Ginásio completo	Dona de casa	02	- 6ª série - 2º ano E.M.	2º grau completo	Desempregado	02	- E. M. inc. - Artes Plásticas
Rosana	04/06/53	Casada	Espírita	Letras Pot./Ing.	1976	2º grau completo	Aposentado Bco do Brasil	1º grau completo	Dona de casa	02	- E.M. completo - 2º E.M.	2º grau completo	Cargo conf. prefeito	01	Não

Legenda:

N. Sup. – Normal Superior

E.M. – Ensino Médio

E.M. inc. – Ensino Médio incompleto

Cargo conf. Prefeito – Cargo de confiança do Prefeito do R.J.

Importante:

- As informações expressas no quadro dizem respeito ao ano de 2005;
- Foram transcritas para o quadro as expressões utilizadas pelas explicadoras como: 2º grau, ginásio, primário etc.

As informações soltas no quadro podem não dizer muita coisa, mas se dermos atenção especial a algumas delas, ou ao conjunto de algumas delas, daremos conta do peso que elas exerceram sobre os processos de socialização das minhas informantes.

Inicialmente, se levarmos em consideração os dados, agora condensados no quadro, referentes à origem familiar das explicadoras, podemos afirmar que a maioria das professoras pertencia a camadas populares da sociedade.

Pertencimento esse que na perspectiva da sociologia bourdieusiana, segundo Nogueira (2004), definem as condições de existência de cada grupo, através de diferenças objetivas (Nogueira, 2004, p.45).

Nesse sentido, as condições de existência das explicadoras (presentes na escolaridade e na profissão dos pais, na ausência do hábito de leitura na família, no tipo de programação mais assistida na TV etc.), se faziam refletir, também, nas incertezas presentes nos momentos de definição do prosseguimento dos estudos, ao final do ginásio.

Ao voltarmos para o quadro e nos determos ao grau de escolarização dos pais encontraremos somente no caso de Silvana e Valéria situações em que os dois, tanto o pai quanto a mãe, tinham concluído o 2º grau.

No caso de Mônica e Rosana seus pais tinham certificação de 2º grau e suas mães haviam completado o ginásio.

Entre as outras cinco explicadoras não havia mais nenhuma em que os pais tivessem ido além dos estudos ginasiais, na menor parte dos casos, e dos estudos primários, na maioria dos casos.

Em todas as nove famílias somente as mães de Silvana – técnica em Enfermagem – e de Clarisse – comerciante – exerciam algum tipo de ofício fora de casa. Todas as outras mães eram donas de casa, segundo os depoimentos de suas respectivas filhas.

Lelis nos lembra que:

“Quando as professoras falam das dificuldades financeiras de suas famílias, do valor posto na escolarização ou mesmo da escolaridade e ocupação de seus pais e mães, expressando o pertencimento a camadas populares (...) torna-se compreensível o aparecimento de certas disposições para o magistério primário enquanto projeto de vida acalentado desde cedo. Projeto de vida de meninas suburbanas, crescendo e vivendo sob condições sociais determinadas com restrições do ponto de vista do capital econômico, cultural e simbólico, onde lugares de moradia e espaços de lazer revelam e marcam posições em um campo social e cultural”. (Lelis, 1996, p. 68)

A autora se apropriando do conceito de **habitus**, conclui então que:

*“Todas essas complexas experiências irão delimitar o campo de possibilidades das escolhas no âmbito profissional e pessoal, ilustrando a constituição de um **habitus** enquanto sistema de esquemas de percepção e apreciação, adquirido através da experiência durável de uma posição no mundo social”. (Lelis, 1996, p. 68)*

Partindo dessa interpretação foi possível constatar nos relatos das nove professoras uma certa *tendência*, ou *estratégia*, na direção da escolha pelo magistério. Com exceção de Rosana que desde cedo usufruía do investimento do pai (de bom poder aquisitivo) em sua formação na área da língua inglesa, todas as outras explicadoras se viram tentadas pela opção magistério, principalmente, pelo caráter profissionalizante do qual o curso Normal era portador.

Para algumas delas, as mais velhas especialmente, a alternativa ao Normal situava-se no antigo Clássico, que representava a possibilidade de ingresso, através do vestibular, em algum curso superior.

Entretanto para elas, essa segunda alternativa não representava concretude, ou melhor, com o diploma do curso Normal, mal ou bem, elas tinham uma profissão a seguir.

Profissão que mesmo contando com gradual perda de prestígio social, era aquela possível de ser abraçada por jovens mulheres de origem popular e que pretendiam contar com certa autonomia intelectual e financeira em suas vidas.

Para Nogueira:

“(...) cada grupo social, em função de sua posição no espaço social, iria constituindo ao longo do tempo um conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capital (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras, mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte de seu habitus”. (Nogueira, 2004, p.53)

Portanto, ficava evidenciada a iniciativa consciente delas de jogarem o jogo de acordo com as possibilidades apresentadas por suas limitações, ou melhor, dentro das suas condições de existência.

Aquelas jovens mulheres agiram estrategicamente.

A escolha dentro de limites objetivos representados pelo perfil popular da maioria das famílias das explicadoras remete-nos para a origem da expressão bourdieusiana “*escolha do necessário*” que, segundo Nogueira (2004):

“Em razão do processo de internalização das chances objetivas, essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis. Tendem, assim, a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidades de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade”. (Nogueira, 2004, p.71)

Junte-se a isso o fato de que para boa parte delas [explicadoras] as mães exerceram certa influência pela escolha do magistério.

Desde o sonho de ser professora, da mãe de Conceição, resgatado da pretérita Salvador, até o investimento quase que ostensivo de Karina sobre a filha, Valéria, para que essa optasse pelo magistério foi possível constatar situações que, se não assumidas pelas professoras como interferência familiar, pelo menos tangenciavam iniciativas dessa natureza. Como foi o caso de Mônica que, apesar de afirmar com convicção não ter havido da parte de seus pais nenhum tipo de interferência nas suas escolhas, fez questão de lembrar que o quadro negro no qual ensaiara as primeiras aulas para suas bonecas fora dado como presente por seu pai.

Poderíamos ainda resgatar o consentimento da mãe de Marta para com as idas da filha na casa de Antônio, seu vizinho que havia sido achado recém-nascido na lixeira de um

hospital, para ajudar-lhe nas tarefas escolares, ou ainda, a vontade da mãe de Silvana, profissional da área da saúde, em ver a filha formada professora.

Segundo Lelis (1996):

“Rejeição, laconismo ou ausência de outras possibilidades profissionais. E também um certo conformismo diante dos constrangimentos de seus grupos de referência, de suas condições de escolarização e modos de vida (...) o que parece é a entrada na escola normal sem se fazer acompanhar de uma escolha deliberadas pelo magistério...”.(Lelis, 1996, p. 74)

É necessário, também, levarmos em consideração as limitações encontradas por mulheres de perfis similares aos da maioria das explicadoras pesquisadas, para se definirem por uma profissão. Segundo Bruschini,

“(...) ser enfermeira, assistente social ou educadora não são apenas escolhas profissionais, mas também oportunidades que a mulher encontra para por em prática habilidades que aprendeu desde o berço”. (Bruschini In: Lelis, 1996, p. 80)

Pois bem, penso que os nove quadros que apresento a seguir – **Quadro II ao Quadro X** – tornarão mais fácil a compreensão do que julguei como **elementos constitutivos do processo de socialização das explicadoras**.

A organização dos quadros considerou as informações que se relacionavam, em primeiro lugar, com o processo de escolha das nove mulheres com relação ao curso Normal e, em segundo lugar, com relação ao ofício de explicadora.

Vamos então aos quadros:

Elementos constitutivos do processo de socialização das professoras/explicadoras

Quadro II - Prof^a Conceição

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - Conceição nutria a vontade de fazer Direito quando iniciou seus estudos em Salvador e segundo ela, conseguiu passar esse desejo para os filhos (a filha mais velha e o filho do meio fizeram Direito); - Desejava, também, desde nova, ser professora: <i>“escolhi a profissão que sempre adorei e gostei”</i>.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Sua mãe desejava lhe ver formada professora.
Relação dos familiares com a docência	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma apresentada pela professora.
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	<ul style="list-style-type: none"> - Conceição realizara seu curso Normal em Salvador, juntamente com o Clássico porque gostava de estudar e para que tivesse maiores opções de escolha profissional.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	<ul style="list-style-type: none"> - A professora não lecionava mais quando cursou Pedagogia; - Segundo ela o curso serviu para o seu auto-conhecimento e porque <i>“é muito bom estudar”</i>.
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o marido nas despesas escolares dos filhos; - Pagar sua aposentadoria; - Fazer o que gostava; - Uma <i>“missão”</i> de ajudar aos alunos que aprendiam muito pouco nas escolas.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	Segundo a professora, além da aposentadoria (INSS) seus proventos eram destinados ao pagamento das escolas particulares (de acordo com Conceição eram boas escolas) nas quais estudaram seus três filhos e ao transporte deles.

Quadro III - Prof^a Mary

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	- A professora, juntamente com as irmãs, gostava de ajudar os amigos da rua a fazer os deveres de casa para que pudessem terminar o quanto antes para brincar; Importante: Mary disse não haver relação nenhuma entre o fato apresentado acima e sua escolha pela profissão.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	- Segundo a professora, nenhuma. Importante: segundo Mary, seu pai exigia que os filhos se ajudassem nos trabalhos escolares em virtude de sua numerosa prole e de sua dificuldade financeira para contar com alguma ajuda externa.
Relação dos familiares com a docência	- Sua mãe lecionou, quando solteira, em um curso preparatório de militares, organizado pela paróquia em que participava; - Dos seus cinco irmãos, quatro eram mulheres e se formaram professoras; - Mary nutria grande admiração pelo trabalho de professora de sua irmã mais velha.
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	- A professora não fez o curso Normal por achar que não seria capaz de dar conta; - Sua sogra insistiu muito para que Mary fizesse o curso Normal, quando, ainda, namorada de seu marido.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	- Mary revelou por diversas vezes gostar de lecionar; - Sua sogra, também, insistiu para que a professora ingressasse em um curso superior.
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	- Mary revelou que sentia falta da escola e do tempo que ajudava aos amigos; - Dar aula em sua própria casa recebendo “ <i>um bom dinheirinho</i> ”, também surgiram como motivos.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	- No caso de Mary havia uma estratégia de investimento em seu futuro pois, além da professora Conceição, Mary foi a única a revelar que pagava seu INSS (R\$ 500,00 mensais) com a renda de explicadora.

Quadro IV - Prof^a Clarisse

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	- Não foi evidenciada por Clarisse nenhuma “ <i>disposição</i> ” para a docência quando jovem.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	- Segundo Clarisse (filha única), pela baixa escolaridade de seus pais ela tratava sozinha de seus deveres e interesses escolares. Sua mãe a colocou em explicadora na 4ª série, durante todo o ano letivo e, novamente, durante um período na 6ª série.
Relação dos familiares com a docência	- Nenhuma
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	- Nenhum motivo que revelasse alguma “ <i>disposição</i> ” construída; - Ingressou no curso Normal, depois do primeiro ano, interrompeu e passou a cursar Informática (Nível médio profissionalizante). Após dois anos migrou para o Normal novamente.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	- Clarisse não revelou desejo de fazer o curso superior nem de lecionar em escola, em virtude dos baixos salários..
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	- Clarisse revelou não saber fazer outra coisa se não dar aulas; - Comodidade de trabalhar em casa; - Ausência da necessidade de concurso público; - Complementação de renda.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	- Segundo Clarisse, os proventos oriundos das aulas não eram os principais de sua renda mensal, ou melhor, não dependia deles para se sustentar. Serviam para “ <i>uma ajudinha aqui, outra ali</i> ”.

Quadro V - Profª Marcilene

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - Marcilene (caçula do primeiro casamento de seu pai) revelou que desde pequena dizia que queria ser professora; - Segundo a professora, na infância dava aula para suas bonecas e para os travesseiros simulando uma sala de aula, onde o quadro era a porta do seu armário.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	- Sua mãe morreu muito cedo mas seu pai, mesmo estudando até o primário, era Maçom, lia muito, desenhava muito bem e segundo Marcilene, era uma pessoa inteligentíssima e explicava tudo muito bem, principalmente História.
Relação dos familiares com a docência	- Marcilene falou muito de sua irmã do meio que havia se formado em Belas Artes na UFRJ e que lecionava Arte Educação nas redes estadual e privada.
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo a professora a escolha ocorreu de “<i>forma quase natural</i>”; - A professora tencionava fazer concurso e trabalhar no magistério público.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	- A professora revelou nutrir o desejo de fazer licenciatura em Matemática
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Decepção com a reprovação no concurso para o magistério no último ano de seu curso Normal; - Ajudar financeiramente o marido desempregado na época; - Comodidade de trabalhar em casa dando conta da filha e da família; - Complementação da renda familiar.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	- Pelos relatos de Marcilene seus proventos como explicadora de, aproximadamente 3 salários mínimos, tinham impacto na renda mensal de sua família.

Quadro VI - Prof^ª Silvana

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - A professora, ao concluir o ginásio, decidiu pela Contabilidade como estratégia para poder estar vinculada a uma área que valorizasse a Matemática, já que seu desejo era cursar Engenharia; - Apesar dos conselhos de sua mãe e das tias professoras, Silvana disse não se sentir atraída pelo magistério pelos baixos salários e pelo desprestígio social.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Sua mãe insistira bastante para que Silvana optasse pelo curso Normal; - Segundo Siilvana, apesar de sua mãe ter-se formado técnica em Enfermagem, tinha vontade de ser professora.
Relação dos familiares com a docência	<ul style="list-style-type: none"> - Silvana convivera com várias tias suas, vizinhas inclusive, que eram professoras e uma delas explicadora, também.
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	<ul style="list-style-type: none"> - No último ano de Contabilidade, em virtude do seu domínio na área de Matemática (maior demanda dos alunos), Silvana inicia-se como explicadora; - Depois de três anos cursando Engenharia em instituição privada, Silvana interrompe seus estudos por motivos financeiros, e decide fazer o curso Normal por já estar dando aulas em casa.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	<ul style="list-style-type: none"> - Silvana formou-se em Pedagogia e fazia Psicopedagogia, segundo ela, para qualificar seu trabalho e, também, para dar conta dos pais dos alunos que exigiam formação.
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Vontade de ganhar seu próprio dinheiro; - Queria fazer alguma coisa além de estudar; - Comodidade de trabalhar com o que gostava em sua própria casa.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - A família de Silvana não dependia de seus ganhos com explicadora; - Seus proventos eram para seu uso e para pagar sua especialização em Psicopedagogia.

Quadro VII - Profª Valéria

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - A professora desde criança desejava ser aeromoça; - Não nutria nenhum apreço pelo magistério em virtude, segundo ela, dos baixos salários e da desvalorização da profissão.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Sua mãe sempre a estimulou fazer o curso Normal encontrando permanente resistência de Valéria.
Relação dos familiares com a docência	<ul style="list-style-type: none"> - Não houve nos relatos da professora nenhuma menção a histórico de magistério em sua família, com exceção de sua mãe que quis ser professora mas foi proibida por seu pai (avô de Valéria);
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	<ul style="list-style-type: none"> - Permanente insistência da mãe; - Estratégia de segurança da mãe para que Valéria estudasse próximo de casa em algum curso que lhe desse qualificação profissional.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	<ul style="list-style-type: none"> - Valéria havia cursado o primeiro semestre de Matemática em uma instituição privada mas havia, segundo ela, trancado por motivos financeiros.
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço na renda familiar, principalmente, em virtude do nascimento do filho; - A professora revelou ter tomado gosto pela docência a partir do contato com as disciplinas pedagógicas do curso Normal ministradas por professoras pelas quais nutriu grande admiração. - Comodidade de dar aula em sua própria casa, com a ajuda da mãe e olhando o filho.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Os proventos recebidos por Valéria como explicadora tinham peso em sua renda mensal; - A professora revelou passar por maiores dificuldades nos meses de férias escolares quando o número de alunos caía a zero; - Valéria revelou ter intenção de fazer concurso público para o magistério.

Quadro VIII - Profª Marta

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - A professora revelou ser portadora de um dom para a docência e para ajudar aos outros; - Marta, na adolescência, ajudava as colegas, vizinhas, a acabarem os deveres da escola para poderem brincar mais cedo; - A professora viveu a experiência de ajudar a um menino, seu vizinho, órfão de pai e mãe, que mais tarde, pelo seu nível de envolvimento, deu ao seu filho o mesmo nome.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	- Não houve de Marta nenhum relato que identificasse algum tipo de interferência da família na definição de sua trajetória escolar.
Relação dos familiares com a docência	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma relação com a docência. - Marta era a caçula de cinco irmãos homens, todos comerciantes.
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo Marta, busca de emoção, emancipação e identidade; - A concretização de um dom que Marta revelara ter desde criança.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	- Marta não revelou ter vontade de fazer alguma faculdade.
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Vontade de trabalhar com jovens (a professora era catequista) - Vontade de ajudar aos alunos; - Necessidade de ocupar o tempo depois da separação conjugal.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	- O rendimento mensal de Marta, como explicadora, não era essencial para a sua sobrevivência e da sua família.

Quadro IX - Prof^{ra} Mônica

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	<ul style="list-style-type: none"> - Mônica revelou sempre gostar de dar aulas; - Quando pequena dava aulas para as suas bonecas falando com elas [as bonecas] o mesmo o que sua professora falava consigo;
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	<ul style="list-style-type: none"> - A professora revelou nunca ter havido da parte de seus pais qualquer indicação pela carreira da docência; - O quadro negro em que Mônica dava aulas para as suas bonecas foi presente de seu pai; - Sua mãe a estimulou, ainda no ginásio, a dar aula em casa para a filha de uma amiga que estava com dificuldades no processo de alfabetização.
Relação dos familiares com a docência	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma revelada pela professora.
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo Mônica a partir dos conselhos de sua mãe, na época, sugerindo aulas em casa como forma de Mônica ganhar o “<i>seu dinheirinho</i>”, a professora revelou que passou a tomar gosto pela coisa e optou pelo curso Normal.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	<ul style="list-style-type: none"> - Mônica, dez anos depois de concluído o Normal, cursou até o 3º período do Normal Superior em instituição privada com o intuito de aprimorar sua profissão.
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo Mônica, o trabalho como explicadora era consequência de sua identificação com a área; - Seu pai (que morava com ela) sempre foi contra ela trabalhar fora; - Era possível conciliar as duas coisas: “<i>entra uma graninha todo mês e você tá olhando os filhos</i>”.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	<ul style="list-style-type: none"> - Os proventos recebidos pela professora como explicadora não pareceram exercer impacto sobre os rendimentos mensais da família de Mônica.

Quadro X - Profª Rosana

Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência	- Segundo Rosana, em virtude da boa condição financeira de seu pai nunca teve necessidade de trabalhar; - Mesmo assim optou por lecionar desde nova porque “ <i>queria produzir, queria ensinar</i> ” e tinha amor pelo ofício da docência.
Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais	- Nenhuma; - Seu pai pagou todo o curso de inglês na Cultura Inglesa.
Relação dos familiares com a docência	- Nenhuma revelada por Rosana.
Motivos da escolha pelo magistério em nível médio	- A professora não cursou o Normal.
Motivos da escolha pelo magistério em nível superior	- Seu pai fez questão de pagar sua faculdade na época, como revelou Rosana; - A junção dos fatores: prosseguimento do investimento na área de língua inglesa, o projeto familiar de tê-la com curso superior e a vontade de ensinar expressa pela professora.
Motivos para a definição pelo ofício de explicadora	- No caso da professora Rosana, um desejo antigo de organizar uma cooperativa de professores.
Nível de comprometimento salarial exercido pelos proventos recebidos como explicadora	- Os recursos oriundos da “cooperativa” não eram determinantes para o rendimento mensal da família de Rosana.

Portanto, ao levarmos em consideração as cinco primeiras linhas dos quadros:

- *Vontades (“disposições”) de ser professora expressas na infância e na adolescência;*
- *Tipo de interferência na escolha da trajetória escolar exercido pelos pais;*
- *Relação dos familiares com a docência;*
- *Motivos da escolha pelo magistério em nível médio;*
- *Motivos da escolha pelo magistério em nível superior.*

Conseguimos, de certa forma, compreender como se deram as escolhas na direção do magistério – tanto em nível médio, como em nível superior – por parte das nove explicadoras investigadas.

Importante ressaltar que da mesma forma com que se repetiram entre elas situações de não prosseguimento com a profissão docente após o término do curso Normal, houve espaço, também, para situações inversas como foi o caso de Valéria que se revelou encantada com o curso e, em especial, com as disciplinas voltadas para área pedagógica. Revertendo toda uma resistência inicial que, na época, causara desespero em Karina, sua mãe e grande incentivadora.

Da mesma forma Mary e Rosana, as duas únicas explicadoras que não fizeram o curso Normal, por motivos diferentes, mas que demonstraram nitidez na escolha do curso, na medida em que sempre estiveram, segundo seus relatos, dispostas a lecionar.

Nesse sentido é possível concordar com Lelis (1996) e entender que para a maioria das explicadoras:

“Entrar e concluir o curso normal foi o caminho percorrido sem paixão, investimento intelectual ou emocional, expressões do desenvolvimento de estratégias sociais” (Lelis, 1996, p.75)

Mas como se deu a definição pelo ofício de explicadora?

A partir dos relatos das explicadoras e da síntese dos mesmos exposta nos nove quadros torna-se possível interpretarmos, de maneira mais consistente, os motivos que as levaram optar por aquele tipo de exercício da docência.

Acrescento, então, a seguir, por entender ser oportuno, o Quadro XI que contempla informações mais refinadas sobre a forma de exercer o ofício de explicadora de cada uma das nove professoras pesquisadas.

Segue, então o Quadro XI.

Quadro XI - Dados sobre o ofício de explicadora

Explicadora	Tempo de explicadora (*)	Quantidade de alunos	Séries que atende	Dias da semana	Nº de Turmas	Trabalho em escola	Quanto cobra	Renda mensal
<i>Conceição</i> (*)	17 anos	Aproximadamente 60 alunos	Alfabetização, 1ª à 4ª e Adultos	Todos os dias	Manhã, tarde e noite	Sim, na Bahia	R\$ 50,00 (aproximadamente)	
<i>Mary</i>	29 anos	Aproximadamente 20 alunos	1ª à 4ª, 5ª à 8ª e Concursos	Todos os dias	1 – manhã 2 – tarde 1 - t/n	Pouco (no início da carreira)	R\$ 50,00	Entre 3 e 4 salários mínimos
<i>Clarisse</i>	17 anos	Aproximadamente 12 alunos	1ª à 4ª série e PEJA	Todos os dias	2 – manhã 1 – tarde 1 - noite	Não	R\$ 40,00	Próximo a 2 salários mínimos
<i>Marcilene</i>	14 anos	11 alunos	1ª à 7ª série	2ª, 3ª, 5ª e 6ª feira	1 – manhã 1 - tarde	Não	R\$ 60,00	Próximo a 3 salários mínimos
<i>Silvana</i>	10 anos	12 alunos	1ª à 8ª série	Todos os dias	2 – tarde 1 – t/n	Sim em creche pela manhã	1ª à 4ª: R\$ 50,00 5ª à 8ª: R\$ 60,00	Próximo a 3 salários mínimos
<i>Valéria</i>	6 anos	18 alunos	1ª à 4ª (prioritária.) 5ª à 8ª (eventual)	2ª, 4ª e 6ª 3ª e 5ª (eventualmente)	2 – manhã 2 – tarde	Não	1ª à 4ª: R\$ 40,00 5ª à 8ª: R\$ 50,00	Pouco acima de 3 salários mínimos
<i>Marta</i>	12 anos	27 alunos	1ª à 4ª; 5ª à 8ª; E.M. e Concursos	2ª, 4ª e 6ª 3ª e 5ª (t/n)	1 – manhã 1 – tarde 2 – t/n	Não	R\$ 70,00 (R\$ 50,00 p/ famílias carentes)	Pouco acima de 3 salários mínimos)
<i>Mônica</i>	3 anos (*)	16 alunos	1ª à 7ª e Alfab. de adultos	2ª, 4ª e 6ª 3ª, 5ª e 6ª	1 – manhã 1 – tarde 1 – t/n	Pouco (no início da carreira)	R\$ 100,00	Acima de 4 salários mínimos
<i>Rosana</i> (*)	5 anos (*)	50 alunos	7ª ao 3º ano e Concursos	Todos os dias e mais os sábados	Manhã Tarde Noite	Pouco (no início da carreira)	Hora/aula média: R\$ 22,00 Mês: R\$ 135,00	Entre 3 e 5 salários mínimos

Legenda:

Concursos – Alunos que procuravam a explicadora para se prepararem para concursos

PEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos

E.M. – Ensino Médio

Alf. de adultos – Alfabetização de adultos não escolarizados

t/n – Horários de atendimento que começavam à tarde e terminavam à noite

Importante:

- As informações foram todas colhidas durante as observações e depoimentos das professoras;
- Tempo de explicadora (*): O tempo apresentado no quadro corresponde ao período em que as professoras passaram a cobrar pelo serviço de explicadora;
- Conceição (*): A professora Conceição havia se aposentado desde 1985;
- Mônica (*): A professora iniciou seu ofício de explicadora em 1977 (com 16 anos de idade) interrompendo-o alguns anos depois e retomando-o no ano de 2002;
- Rosana (*): Os 5 anos(*) da professora correspondem ao período de existência da sua “cooperativa”.

Como já mencionado, afora as experiências vividas no sistema formal de ensino por Conceição e Mônica – no passado – e por Silvana – no presente – todas as outras trajetórias das professoras que se seguiram à conclusão do curso Normal foram marcadas por opções variadas de trabalhos e, por derradeiro, pelo ofício de explicadora.

Quase todas as nove explicadoras acumulavam experiências pretéritas com aulas domésticas: fossem elas para ajudar aos amigos da rua e da escola; ou para auxiliar aos

filhos de vizinhos; ou por estratégia adotada pelo pai para que os filhos se ajudassem nos estudos; ou ainda pelo simples fato de gostar de ajudar.

O certo é que, com exceção de Rosana, o flerte com a docência aconteceu com todas as outras professoras, inclusive, bem antes de terem ingressado no curso Normal.

Lelis (1996) chama a atenção para o fato de que:

“A inserção antecipada na profissão vem relativizar em parte uma tendência à supervalorização do eixo formação profissional-trabalho pedagógico pois diferentemente da crença bastante disseminada, a entrada necessariamente não ocorre após a passagem formal pelas agências formadoras de magistério como a escola normal e/ou cursos de licenciatura”.(Lelis, 1996, p. 84)

Segundo a autora,

Esta característica pode ser considerada uma chave para compreender o campo da docência, um campo que encerra trabalho ‘a domicílio’ onde a professora joga com a continuidade/descontinuidade do tempo de trabalho em função de seu próprio cotidiano. Um campo que admite o desenvolvimento de atividades sem a credencial exigida em outras profissões”. (1996, p. 84)

Se houve quase uma unanimidade na situação descrita anteriormente, duas outras figuraram como concorrentes de peso na composição dos motivos que interferiram pela escolha do ofício de explicadora: *complementação da renda mensal da família* e a *comodidade de dar aula em casa aliando o trabalho com o cuidado com o lar e com os filhos*.

De acordo com os dados registrados nos **Quadros II a X**, excluindo-se os casos de Clarisse, Silvana, Marta e Rosana, todas as outras explicadoras revelaram que os proventos oriundos dos pagamentos de seus alunos tinham peso nos seus orçamentos mensais.

Peso, esse, que ia além do pagamento de contas domésticas, pois no caso de Conceição e Mary foram responsáveis pelos depósitos mensais de suas futuras aposentadorias. Conceição, inclusive, na época da pesquisa já usufruía desse investimento.

Com relação à comodidade de exercer o ofício de explicadora em suas próprias casas foram unânime nas vozes das professoras os benefícios consequentes dessa situação.

Fossem elas mães, ou não; separadas, divorciadas, ou casadas as opiniões convergiram para um consenso somente rompido por Rosana que revelou a pretensão de pensar um pouco em si a partir de 2006, pois segundo a professora, a fixação em sua casa era quase uma imposição causada pela elevada idade de seus pais e pela característica da enfermidade de sua irmã. Ambas situações que vinham exigindo dela, já há algum tempo, um tipo de dedicação ao qual ela ajustou o projeto de “cooperativa”.

Entretanto, para todas as outras colegas de ofício revelou-se estratégica a opção pela docência em domicílio.

Ausência de participação em processo de seleção de concurso público; “*dinheirinho certo*” todo mês sem desconto de imposto; a comodidade do lar; a possibilidade de estar vigilante com a casa e com os familiares (filhos, pais e marido); distância dos baixos salários, da desvalorização profissional e das imensas turmas, todos elementos constitutivos do magistério público, foram fatores que, segundo os depoimentos das professoras, pesaram em suas escolhas na direção do magistério doméstico.

Se fizermos um esforço de cruzarmos alguns dados, sistematizados no **Quadro XI**, com fragmentos dos relatos registrados no capítulo destinado à apresentação das nove professoras chegaremos à conclusão de que, o tempo de trabalho delas como explicadoras revelava, o que poderíamos chamar aqui de uma espécie de *êxito na escolha*.

Digo isso porque não captei no relato de nenhuma delas nenhum tipo de arrependimento pela decisão de dar aulas em casa. Ao contrário, seus depoimentos foram de total apreço e orgulho pelo papel que cumpriam no auxílio aos alunos, suas famílias e às escolas.

Destacando-se os casos de: Valéria que somava, na época da pesquisa seis anos como explicadora, em virtude de sua tenra idade; Mônica que, apesar de exercer a função de explicadora desde os dezesseis anos, considerou que somente há três anos passara a investir integralmente naquele ofício e Rosana que contabilizava como explicadora o período em que começara a funcionar a “cooperativa”, todas as outras professoras tinham mais de dez anos dedicados, integralmente, ao exercício da docência doméstica.

No mesmo **Quadro XI** constatamos que as manhãs, tardes e noites da maioria das nove informantes estavam ocupadas pelos horários destinados aos seus alunos.

Ressalvadas as manhãs de Silvana, dedicadas à creche municipal, os horários do almoço e do jantar de todas as professoras e algumas variações de horários delas, as suas semanas eram vividas em função do ofício de explicadoras.

Portanto, há que se considerar que as **estratégias** adotadas pelas professoras no sentido de investirem em um formato de atuação como docentes, desviando-se dos inconvenientes representados pelo magistério formal/escolar, apresentaram-se como exitosas.

Não é possível afirmar se esse aparente êxito se encerrava em si mesmo, ou melhor, se elas se davam por satisfeitas como explicadoras. Na verdade, todas alimentavam sonhos e desejos muito íntimos da docência e da própria condição de explicadoras.

Entretanto, penso ser importante nesse momento da pesquisa, antes que passemos para a etapa seguinte, fecharmos um ciclo, ou melhor, até aqui demos conta de sua segunda

questão central: como se deram os processos de socialização das nove mulheres, na direção do magistério e, também, na direção do ofício de explicadora?

Nesse sentido, entraremos na terceira parte desse capítulo de análise, com vistas a darmos respostas à terceira questão do estudo e onde trataremos não só dos sonhos e desejos, mas, também, de vários outros **eixos temáticos** que emergiram e se forjaram a partir do trabalho de campo.

A constituição dos eixos temáticos: *marcas fortes do campo investigado*

Inicialmente organizados no segundo bloco do roteiro da entrevista semi-aberta sob o título de “**Dados relacionados ao ofício de explicadora**”, destinados a captar aspectos relacionados às práticas cotidianas das nove explicadoras, tornou-se necessário, no decorrer do trabalho de campo, que eles [os dados] passassem a ter um tratamento mais sofisticado.

Penso ser importante chamar a atenção para essa estratégia metodológica na medida em que ela, de alguma maneira, revelou a importância que a empiria exerceu sobre o conjunto do estudo.

Constituir **eixos temáticos**, se por um lado teve intenções organizativas, por outro lado, serviu para consolidar características presentes no exercício do ofício de explicadora, dando-lhes nomes e foco.

Portanto, falar de: estratégias didáticas, rotinas; recursos pedagógicos acionados; relação e opinião sobre família, escola e aluno; desejos e diferenças que marcavam o trabalho da explicadora passou a ser, a partir da estruturação dos eixos, falar sobre a **essência** daquele ofício.

Nesse sentido, com a intenção de facilitar o cruzamento dos dados apresento a seguir o **Quadro XII** composto da síntese dos principais elementos captados nos depoimentos das explicadoras; elementos esses, provocadores da constituição dos **eixos temáticos** e que, sobre os quais, falaremos adiante.

Quadro XII – Eixos temáticos

	E.D.	Rotina	R.A.	Relações			Opinião			As diferenças	Desejos
				F.	E.	A.	F.	E.	A.		
Conceição	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da experiência.	B	B	B	C	C	R	Atenção individual/ Aprofundamento das matérias	Poder sempre ajudar aos outros
Mary	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da esc. e o curso ginásial	B	B	B	MC	MC	C	Atenção individual Aprofundamento dos conteúdos/Trocas	Não revelados
Clarisse	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da exp. e da escolaridade	R	C	B	MC	C	C	Atenção individual/ Aprofundamento dos conteúdos	Dar suas aulas fora dos cômodos da casa
Marcilene	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da experiência e TV	MB	B	MB	C	C	R	Atenção individual/ Aprofundamento dos conteúdos/Trocas	Fazer Matemática/ Prestar concurso magistério
Silvana	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da escolaridade.	MB	B	MB	MC	C	C	Atenção individual/ Aprofundamento/ Tempo/Trocas	Faculdade de Engenharia
Valéria	Caderno da explicadora, explicação e pauta pedag.	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da escolaridade.	MB	MB	MB	MC	MC	C	Atenção individual/ Aprofundamento dos conteúdos/Trocas	Faculdade. Matemática/ Ser diretora, orientadora, ou profª pública
Marta	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da experiência.	MB	B	MB	C	R	R	Atenção individual/ Aprofundamento dos conteúdos/Trocas	Não revelados
Mônica	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da exp. e da escolaridade.	B	B	B	C	C	C	Atenção individual/ Aprofundamento dos conteúdos/Trocas	Magistério público/Voltar a ser inspetora
Rosana	Caderno da explicadora e explicação	Dever de casa, reforço e repetição	Livros didáticos, saberes da experiência.	B	B	B	C	C	C	Atenção individual/ Aprofundamento dos conteúdos	Cooperativa/Trabalhar com tradução

Legenda:

E.D.: Estratégias didáticas utilizadas pelas explicadoras no cotidiano de suas aulas.

Rotina: Ritos adotados diariamente com os alunos durante as aulas.

R.A.: Recursos acionados pelas explicadoras para darem conta das demandas diversificadas dos alunos.

Relações F. E. A.: Relações existentes entre as explicadoras e as Famílias, as Escolas e os Alunos.

Opiniões F. E. A.: Opiniões das explicadoras sobre: as famílias dos alunos, as escolas onde seus alunos estudavam e os próprios alunos.

Diferenças: As situações que, na opinião das explicadoras, faziam a diferença para que os alunos tivessem êxito a partir do trabalho delas.

Desafios: Os maiores desafios que as explicadoras identificavam em suas práticas.

Desejos: Os sonhos e desejos, ainda, nutridos pelas explicadoras.

MB e B: Muito boa e boa

R: Regular

MC e C: Muito crítica e crítica

Tratemos, então, a partir de agora, de cada *eixo temático*.

As estratégias didáticas

“Uma boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão e da escolha deliberada.

Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar

verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo.

Outros momentos da prática são as expressão do habitus, sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e constantemente sob o controlo da consciência”. (Perrenoud, 1997, p.21)

Valho-me de um fragmento dos estudos de Perrenoud (1991) para adentrar em uma temática marcada por “rotinas e improvisações reguladas”; marcas, segundo o autor, das práticas docentes.

Reveladas na pesquisa como saídas necessárias, ou mesmo criativas, usadas pelas explicadoras para dar conta das demandas dos alunos, as estratégias se configuraram como práticas assumidas, conscientemente, por elas.

De acordo com Lelis (1996) “*Nas estratégias usadas, a força da intuição e da sensibilidade* (grifo da autora)(...)” (1996, p.180) apareceram no cotidiano das nove professoras.

Na verdade, não se tratavam de saídas milagrosas, ou mirabolantes, às quais as professoras recorriam para obterem o sucesso dos alunos.

Ao contrário, tive a oportunidade de reencontrar certos procedimentos pedagógicos tradicionais, há muito tempo abandonados e trocados por modismos paradigmáticos que, muitas das vezes, chegavam como pacotes fechados para o professor nas escolas tornando-o “(...) *um executante dócil e eficaz dos modelos didáticos pensados por outros*”. (Perrenoud, 1997, p. 201)

Falo aqui, especificamente, da longínqua prática do ditado e da famosa tabuada.

O exemplo veio a calhar pois o uso desses dois tipos de estratégias – a tabuada e o ditado – se deu em virtude das maiores demandas levadas pelos alunos e que todas as explicadoras concordavam em afirmar:

“Primeiro lugar é a Matemática, depois vem Português”

Com exceção de Rosana que apresentou as disciplinas de Física e História como as duas mais procuradas, depois de Matemática, por seus alunos de sétima série em diante, as demais professoras não tiveram dúvidas em apontar as duas grandes *vedetes* responsáveis pela procura de ajuda por parte das crianças e adolescentes.

Quero, portanto, chamar a atenção para o fato de que as estratégias didáticas, na maioria das vezes, estavam vinculadas ao uso de algum material didático, também.

Antes da tabuada o grande companheiro das explicadoras na elaboração: dos numerosos problemas e equações matemáticas; dos diversos questionários, das variadas questões de interpretações de texto, ou ainda das infinitas listas de conjugação de verbos era o *“caderno da explicadora”* (ou *“caderno daqui”* como era chamado por algumas).

Esse sim, não podia faltar.

Ele representava nas aulas daquelas mulheres o instrumento principal de suas ações docentes. Isso porque era através dele que elas acompanhavam a evolução, ou não, dos alunos em suas respectivas dúvidas.

As formas de utilizá-lo variavam. Por exemplo:

- Marta pedia para que todos os alunos tivessem cadernos específicos para as suas aulas, mas, também, usava folhas de papel ofício avulsas para passar exercícios;

- Mônica, ao contrário da maioria delas, deixava que os alunos levassem o *“caderno da explicadora”* corrigido para casa, na sexta-feira, para que os pais vissem a produção da semana, com a condição de que retornassem na segunda-feira;

- Mary, da mesma forma que a maior parte delas, tendo em mãos, com antecedência, as demandas semanais dos alunos, já deixava pronto de um dia para o outro

os exercícios nos “*cadernos da explicadora*” de cada um dos alunos. Esse procedimento agilizava o andamento do dia seguinte, isso porque, ao chegarem, os alunos davam conta inicialmente dos deveres de casa existentes nos livros e/ou cadernos das disciplinas e ao terminarem, já tinham com o quê trabalhar.

Portanto, a forma de uso podia sofrer pequenas variações mas a intenção e o protagonismo que esse aparato didático representava nas práticas das explicadoras ficaram evidentes durante a pesquisa.

Certeau (1994) traduz, através do conceito de “*usos e consumos*”, essa forma diferenciada de se fazer uso dos mesmos produtos consumidos. Para o autor o que faz a diferença é o “*(...) repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias*”. (Certeau, 1994, p.93)

A outra estratégia apontada no Quadro XII diz respeito às explicações, muitas vezes, longas e pacientes exercidas pelas explicadoras junto aos alunos com dúvidas.

Fiz questão de dar foco ao que, a princípio, pode parecer redundante dentro do universo das funções de um professor – dar explicações – mas foi exatamente por elas acontecerem de forma sistemática naquelas “salas e varandas de aula” é que passaram a merecer a titularidade de uma estratégia didática.

Não me pareceram comuns às práticas adotadas nas escolas aquelas formas de explicar das explicadoras.

Ter condições de estar ao lado do aluno, sentada ou em pé, mas dando atenção de verdade a ele se apresentou para mim como uma pista para o êxito das ações delas [explicadoras].

O interessante é que se não houvesse sucesso na primeira tentativa, tantas outras eram repetidas até que o aluno respondesse que havia aprendido.

Era realmente uma estratégia, entretanto assumida por elas como uma obrigação.

Junte-se a isso o fato de que nas turmas, por serem formadas com alunos de diversas séries, a possibilidade de trocas nos momentos de explicação era potente.

Elas mesmo revelaram que esses momentos, assim como a liberdade que os alunos tinham para conversar entre si, eram assumidos como estratégias para que o conhecimento circulasse naqueles ambientes.

Um outro elemento constitutivo desse eixo temático refere-se aos momentos de lazer e de brincadeiras, também, assumidos por elas como práticas voltadas para o sucesso de seus trabalhos.

A rica memória de tia Conceição resgatando os intervalos diários para a contação de histórias, antes do recreio na área de seu apartamento, ou ainda os passeios e festas realizados em datas comemorativas reforçavam sua intencionalidade com estas incitativas na época.

A sala com TV e DVD na casa de Valéria; o salão convidativo com a mesa de pingue-pongue e o terraço na residência de Marta; a liberdade para os passeios pela casa de Mônica para um rápido bate-papo; os lanches coletivos às quartas-feiras na varanda de Silvana; as olhadas prolongadas pela janela da casa de Clarisse para a rua movimentada, enfim, todas estas situações eram permitidas e estimuladas pela maioria das explicadoras por entenderem que contribuíam para oxigenar a permanência dos alunos naqueles espaços e os incentivava a superar as dificuldades.

Portanto, as estratégias didáticas acionadas pelas explicadoras se consolidaram como elementos constituintes da especificidade de suas práticas e, nesse sentido, ganharam na pesquisa estatura suficiente para se consolidarem como um dos seus eixos temáticos.

Entretanto elas não foram as únicas...

As rotinas

Muitas das vezes tidas como danosas, ou mesmo, entediantes no universo escolar, para o trabalho das explicadoras as rotinas eram elementos estruturantes e estruturadores de seus cotidianos.

Desde as definições quase que contratuais entre elas [as professoras] e os pais dos alunos no início do trabalho, até seu papel como regulador do funcionamento diário das aulas, os ritos se configuraram como necessários no interior daqueles ambientes.

Falando do universo escolar Tardif (2005) destaca que:

“Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações, e em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar. Desse modo, o ano letivo é cadenciado por toda uma série de medidas que formam uma espécie de percurso temporal bem delimitado”. (Tardif, 2005, p.42)

O percurso temporal delimitado do qual nos fala Tardif (2005), também, esteve presente sistematicamente no dia-a-dia do ofício das nove professoras.

Entretanto, ele era de outra ordem e respeitava uma dinâmica específica daquele tipo de exercício da docência.

Se não vejamos...

Entendendo as explicadoras como *promotoras da inclusão escolar*, na medida em que seus trabalhos tinham como meta principal, entre outros aspectos, ajustar os alunos para escaparem de uma *silenciosa exclusão cotidiana* ocorrida durante as aulas das matérias que tinham dificuldades, podemos compreender as relações delas [as explicadoras] com eles [os alunos], como relações de ajuda/solicitação e não de dominação/subordinação.

Portanto, somente esse dado serviria para justificar o ritual bastante peculiar presente nas “salas e varandas de aulas”.

Independente das preferências e dos estilos próprios, todas as explicadoras tinham nos deveres de casa dos alunos, principalmente os mais novos (primeira à sexta séries), a origem da maior incidência de trabalhos. E era a eles que elas davam prioridade no ordenamento diário das atividades.

Na verdade, os deveres de casa, segundo elas, eram a grande “*dor de cabeça*” das famílias e, portanto, um dos primeiros sinais que levavam os pais a pensarem em contratar os serviços de uma explicadora para seus filhos.

Falemos um pouco sobre os deveres de casa...

Segundo Carvalho (2003), uma estudiosa das relações entre família e escola,

“Embora pouco estudado, ou problematizado, o dever de casa é uma prática cultural que há muito integra as relações família-escola e a divisão do trabalho educacional entre estas instituições. Pode ser visto como uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores, sendo concebido como uma ocupação adequada para os estudantes em casa; pode ser considerado um componente importante do processo ensino-aprendizagem e do currículo escolar; e pode ser concebido como uma política tanto da escola e do sistema de ensino, objetivando ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade, para além do tempo-espço escolar, quando da família, visando estimular o progresso educacional e social dos descendentes”. (Carvalho, 2003, p.1)

Para a autora o dever de casa

“(...) é considerado uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. Seu conteúdo geralmente se restringe ao currículo escolar(...)” (Carvalho, 2003, p.1)

Entretanto, ao contrário do que nos poderia parecer, não há consenso entre a visão do senso comum sobre o que significa essa *estratégia de ensino* e a opinião das famílias,

tanto das classes médias, como das classes populares usuárias de escolas privadas, ou públicas, indistintamente.

Amparada por estudos que levam em consideração realidades bastante distintas, como a nossa e a norte americana, Carvalho aponta, a partir da década de 1990, um cenário de políticas educacionais neoliberais, estimuladas pelo governo e pela mídia na direção da participação maior dos pais na escola, com ênfase no acompanhamento aos deveres de casa (2004).

Entretanto tais políticas vêm desconsiderando uma série de fatores que comprometem, na origem, iniciativas dessa natureza.

Carvalho (2004) lembra que:

“ (...) a política de envolvimento dos pais na escola via dever de casa tem implicações de classe e gênero: quando a escola requer a contribuição acadêmica da família, pressupõe um modelo de família com capital econômico, cultural e escolar, geralmente com uma mãe disponível, e uma estrutura doméstica de apoio às atividades escolares; os formuladores de política educacional não consideram a relação entre modelos de organização curricular e pedagógica e modelos de organização familiar, as mudanças e variações nos arranjos familiares, nem a assimetria nas relações de gênero que atribui a responsabilidade pelos/as filhos/as às mulheres”

E completa:

“Diante do aumento de famílias monoparentais chefiadas por mulheres, as implicações familiares e de gênero do dever de casa devem ser ressaltadas: da perspectiva da família, o dever de casa pode ser uma prática desejável ou um fardo, dependendo de condições materiais e simbólicas variáveis (...)” (Carvalho, 2004, p. 4)

As próprias explicadoras afirmaram por diversas vezes em seus depoimentos o exagero de deveres de casa que seus alunos traziam de suas respectivas escolas.

Entretanto, elas, também, reconheciam que eles representavam, em última instância, o peso maior na decisão das famílias no momento de procurá-las.

Os outros componentes das rotinas das explicadoras assemelhavam-se, igualmente, no que diz respeito ao ordenamento das atividades diárias.

Normalmente enquanto os alunos davam conta de seus deveres de casa as professoras já tinham tomado conhecimento das demandas da semana (testes, provas, pesquisas, seminários etc.) e, portanto, preparavam, nos “*cadernos da explicadora*”, uma série de exercícios de reforço direcionados aos temas exigidos por cada aluno.

Terminado os exercícios era muito comum as explicadoras repetirem por mais algumas vezes o mesmo procedimento variando, contudo, o conteúdo das tarefas.

Na maioria dos casos os alunos, ao terminarem as tarefas do dia, ou iam embora (aqueles que não dependiam dos responsáveis para ir), ou iam brincar (dependendo da explicadora), ou ainda ficavam enrolando para se despedirem, pedindo para ficar mais para conversar, ou até mesmo desenhar.

Faço um destaque aqui referente às minhas lembranças, quando aluno de *tia* Conceição, das quais nunca foram apagados os momentos diários e insubstituíveis, como já mencionado, dos recreios e das rodas para escutar histórias.

Era uma rotina marcada por uma preocupação de tornar o ambiente o mais leve possível, mesmo sendo acionada por uma professora escolarizada em uma época onde a sisudez do ambiente escolar era predominante.

Perrenoud (1997) nos fala em uma “*pedagogia ativa*” e usa a figura do “*bricolage*” para ilustrar como se dariam as práticas pedagógicas balizadas por essa concepção que segundo o autor, se oporia à pedagogia tradicional.

Para Perrenoud, o professor dedicado a uma pedagogia ativa:

*“(...) cria, durante todo o ano, actividades, situações de aprendizagem, jogos, problemas, projectos, o que pressupõe sempre (ou quase sempre) a existência de materiais, regras, objectivos e de uma dinâmica de animação. Na **pedagogia activa** (grifo do autor), contrariamente aos exercícios e fichas tradicionais, estas actividades só muito raramente são realizáveis a partir de um modelo e de materiais pré-concebidos”. (Perrenoud, 1997, p.47)*

No universo das rotinas forjadas pelas explicadoras foi possível identificar iniciativas criativas dentro dos limites impostos pela própria natureza de suas funções, entretanto, em consequência desses mesmos limites, fazia-se necessário a adoção de ritos.

Mesmo Valéria que revelara, insistentemente, a adoção de práticas diferentes das adotadas, tradicionalmente, por explicadoras:

“Eu fujo completamente da realidade de uma explicadora. Não sei se você percebeu isso. A minha aula não tem muito a ver com o método da explicadora tradicional. Ela foge um pouco da rotina da explicadora tradicional”.

Suas intenções, na maioria das vezes, eram sufocadas pela força dos deveres de casa e pelos calendários de provas que demandavam a repetição de exercícios no *“caderno da explicadora”*.

Entretanto, o alcance das afirmações de Perrenoud (1997) não dá conta das realidades vividas pelas explicadoras.

Em períodos que iam de uma hora e meia à duas horas e meia de aula, com turmas multisseriadas e com alunos de diversas idades, adotar práticas rotineiras entrecortadas, vez por outra, por iniciativas criativas, me pareceu ser o modelo de aula possível para as explicadoras.

Os recursos acionados

Admito que esse era um tema dos que mais me causavam curiosidade na pesquisa: que recursos as explicadoras acionavam para darem conta da diversidade de demandas que seus alunos traziam?

Com o desenrolar do trabalho de campo a curiosidade aumentou na medida em que pude constatar que seus primeiros passos na docência foram dados, muitas vezes, em períodos anteriores às suas entradas nas instituições de formação de professores.

Portanto como conseguiam?

Quando jovens, ainda, a facilidade de acesso aos conhecimentos adquiridos recentemente na escola primária e no ginásio, aliada à tenra idade dos seus primeiros alunos formava o tempero necessário para elas darem conta daquelas primeiras aulas.

Clarisse, Marta e Silvana, sem muito esforço, lembraram-se das noites que ficavam em casa estudando em livros usados por elas, ou doados por parentes e amigos, para se prepararem para o dia seguinte, quando estariam novamente com seus primeiros alunos.

Mas o tempo passou. Elas se formaram, se consolidaram no bairro como explicadoras e, em consequência disso, tinham alunos que já não eram mais aqueles de anos atrás.

Portanto, foi sobre esse período que me debrucei na construção desse eixo temático.

Importante ressaltar que para dar maior consistência a essa busca realizei junto às nove professoras um levantamento durante a entrevista semi-aberta, no qual tencionei obter uma classificação, em dados percentuais, sobre que tipo de conhecimentos e saberes exerciam maior peso sobre suas práticas cotidianas.

Apresentei a elas, por ocasião da entrevista, três opções:

- Saberes e conhecimentos forjados durante sua escolaridade;
- Saberes e conhecimentos obtidos em suas formações específicas (curso Normal, Pedagogia e Letras);
- Saberes e conhecimentos construídos na experiência cotidiana como professoras/explicadoras.

Os resultados sobre esse levantamento encontram-se no quadro (Quadro XIII) a seguir:

Quadro XIII – Peso dos saberes

	Saberes e conhecimentos forjados durante sua escolaridade (0 a 100%)	Saberes e conhecimentos obtidos em suas formações específicas (curso Normal, Pedagogia e Letras); (0 a 100%)	Saberes e conhecimentos construídos na experiência cotidiana como professoras/explicadoras (0 a 100%)
Conceição	Não informado	Não informado	80
Mary	90	0	10
Clarisse	40	20	40
Marcilene	10	30	60
Silvana	50	25	25
Valéria	50	20	30
Marta	20	20	60
Mônica	10	30	60
Rosana	20	50	30

Sem querer aqui reinventar um tema já socializado através dos estudos de Nóvoa (1995), Tardif, Lessard, Lahaye (1991) e Tardif (2002), sobre as especificidades dos saberes que compõem o universo das práticas docentes, pretendi, num diálogo entre a

metáfora do jogo de bridge e das pontas do **triângulo pedagógico**, desenvolvidos por Jean Houssaye e apropriadas pelo autor português (Nóvoa, 1995) fazer, também, uma leitura da opinião das nove explicadoras sobre os saberes e conhecimentos acionados por elas para darem conta de suas tarefas cotidianas.

Em quais dos três vértices do triângulo do conhecimento de cada uma delas, nos seus diversos tempos de atuação como explicadoras, encontrava-se o lugar do *morto* sobre o qual nos falava Nóvoa?

Explicando melhor:

Quais saberes, na opinião delas, eram mais acionados nas suas práticas? Quais estavam mais silenciados (ou mortos)?

Insisto em dizer que mesmo sendo importantes para mim estas informações não as deixei assumir uma roupagem exageradamente teórica, pois tal procedimento, seguramente, inibiria minhas informantes no momento das entrevistas.

Assumo que fiz um arranjo simplificado dos estudos já realizados, sintentizando-os nesses três itens, para que dessem conta de captar nas respostas delas, se estavam localizados em seus processos de escolarização, ou nos espaços de formação específica do magistério, ou ainda, no forjar de suas experiências pessoais e profissionais cotidianas, os recursos com os quais elas mais contavam para exercerem com êxito o ofício de explicadoras.

Nesse sentido obtive os seguintes resultados:

- Quatro explicadoras - Conceição, Marcilene, Marta e Mônica - destinaram um peso considerável – respectivamente 80%, 60%, 60% e 60% - aos *saberes e conhecimentos construídos na experiência cotidiana como professoras/explicadoras*;

- Três explicadoras – Mary, Silvana e Valéria – destinaram, também, considerável peso – respectivamente 90%, 50% e 50% - aos *saberes e conhecimentos forjados durante suas escolaridades (primária e ginásial)*;
- Uma explicadora – Clarisse – que deu pesos iguais – 40% - às duas categorias anteriores de *saberes e conhecimentos*;
- Uma explicadora – Rosana – que deu maior peso – 50% - aos *saberes e conhecimentos obtidos em sua formação específica* (no caso dela, o curso de Letras).

Portanto, a primeira conclusão que pude chegar, sem me esmerar em fazer profundas interpretações dos resultados do Quadro XII (até porque esta não era a minha intenção) foi a de que as explicadoras entendiam que não era nos seus cursos específicos de formação – curso Normal, Pedagogia e Letras – onde elas acionavam seus principais recursos para lidarem com seus alunos.

Com exceção de Rosana que, por razões óbvias pois lecionava com Língua Inglesa, apontou o seu curso de formação específica como referencial na sua prática diária, as outras oito professoras passaram longe dessa opção.

Uma segunda constatação, estampada claramente no quadro, diz respeito à opção majoritária do conjunto das explicadoras celebrando os saberes e conhecimentos, forjados nas experiências, como os principais norteadores de suas ações. Importante notar que essas opiniões vieram de professoras com tempos de formação bem variados – Conceição, 54 anos de formada; Marcilene, 15 anos; Marta 35 anos e Mônica com 25 anos de formação.

Para esse grupo de professoras (com exceção de Conceição que não se posicionou sobre as duas outras opções) os *saberes oriundos das instituições de formação* ocupavam

um discreto segundo posto de abastecimento das suas intervenções pedagógicas e a escolaridade primária e ginásial, ao contrário da importância que exerceram sobre suas primeiras incursões no mundo da docência, quando adolescentes ainda, nos dias atuais perderam força, segundo elas, em seus arsenais de conhecimentos.

Talvez Tardif (2002) tenha a chave para dar sentido às falas das explicadoras:

“Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizar-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. (Tardif, 2002, p.21)

Realmente as explicadoras que compartilharam essas opiniões não desconsideraram seus períodos de escolarização e de formação específica durante os depoimentos. Todas as quatro, inclusive, se autoclassificaram como boas, ou excelentes alunas durante suas trajetórias de estudantes. Mônica, mesmo, foi convidada a dar aulas na escola em que estava se formando pelo seu bom desempenho como normalista.

Entretanto, como nos diz Tardif (2002) o saber dos professores é plural e, também, temporal e segundo o autor:

“A idéia de temporalidade (...) não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional”. (Tardif, 2002, p.20)

Um último grupo de opiniões detectado no quadro refere-se às explicadoras que destinavam maior peso em suas práticas cotidianas aos *saberes e conhecimentos forjados durante sua escolaridades*.

Mary (90%), Silvana e Valéria (ambas 50%) acumulavam, de certa forma, períodos distintos de formação - 27 anos, 8 anos e 6 anos, respectivamente – mas partilhavam da mesma opinião de que, como afirma Lelis (1996) “*Mais do que socializadora, a escola foi a grande agência formadora de idéias, valores e práticas*” (Lelis, 1996, p.191) em suas vidas de professoras.

Da mesma forma que suas outras colegas de bairro, elas não desconsideravam os outros espaços de socialização de saberes, com exceção de Mary que depositava em sua forte escolarização, principalmente ginasial, e, também, em toda a sua história de repetições de séries ocorridas, segundo ela, por decisão do pai, as outras duas professoras reconheciam o papel coadjuvante das instituições de formação e de suas experiências cotidianas como professoras no cenário de suas aulas como explicadoras.

Portanto, cabe ressaltar que foi muito importante ouvi-las na construção desse eixo temático pois suas opiniões, mesmo que não convirjam na direção de estudos com os quais nos identificamos, elas expressam a compreensão de cada uma sobre sua própria realidade e, por conseguinte, devem ser respeitadas.

Caminhando para o final desse terceiro eixo temático não poderia deixar de dar destaque ao recurso citado por todas as explicadoras como de fundamental importância no seu dia-a-dia de trabalho: os livros didáticos.

Não somente foram citados pelas professoras como, também, pude comprovar o manuseio hábil da parte delas com esse recurso.

Gramáticas, livros didáticos de Português e de Matemáticas lideravam a fila do mais acionados.

Elas tinham seus preferidos. Descobriram, segundo elas, suas serventias bisbilhotando e fuçando para ver de todos (e eram muitos que elas ganhavam de editoras, amigos, filhos etc.) quais eram os melhores para serem acionados em situações normais, ou de emergência.

Nenhuma delas demonstrou o menor constrangimento em assumir que os tinha [os livros] como companheiros permanentes, inclusive, para procurarem o que não sabiam nos momentos de dúvidas. Situação essa que não era incomum.

Há que se considerar, também, com igual peso de importância o fato de que não foi registrado nos hábitos das explicadoras (com exceção de Conceição) a leitura cotidiana de jornais e/ou revistas.

Levando-se em consideração que o investimento em alguns hábitos – assinatura de jornais e revistas; idas ao cinema e ao teatro; leitura de livros não-didáticos – é revelador de um capital cultural mais sofisticado podemos evidenciar a ausência dessas práticas no cotidiano das explicadoras (ressalvado o caso de Conceição), consequência de um *habitus* familiar, de certa forma, incorporado por elas.

Segundo Nogueira, (2004) esse tema relaciona-se com uma das categorias analíticas mais importantes desenvolvidas por Bourdieu: “a noção de relação com a cultura”. (Nogueira, 2004, p.89)

A autora destaca que,

“Neste ponto, é bom lembrar que para Bourdieu as experiências primitivas dos indivíduos (que costumamos designar por ‘socialização primária’) pesam com força desmesurada sobre as experiências ulteriores, marcando-as duravelmente. Assim, a relação de intimidade com as coisas da cultura e com a linguagem

só atinge o seu grau máximo quando produzida pela ação pedagógica familiar, permanecendo de modo duradouro porque encarnada no sujeito na forma de habitus". (Nogueira, 2004, p.90)

Nesse sentido, havia algumas ausências nas possibilidades de recursos a serem acionados pelas professoras para contribuírem com suas práticas, entretanto, a pesquisa não se propôs a julgá-las.

Como já nos revelaram os estudos bourdieusianos, o capital cultural tem vínculos muito íntimos com o capital econômico das famílias. Como a grande maioria das nove explicadoras, excluindo-se aí Rosana, era de famílias de origem popular, certamente, em virtude desse pertencimento, se configuravam as ausências nas relações travadas pelas explicadoras com a cultura da qual o sociólogo francês faz menção (Nogueira, 2004).

Portanto, fiquemos por aqui, pois outros temas estão por vir.

As relações com família, escola e aluno

O tema da relação das explicadoras com as famílias e as escolas de seus alunos e, também, com seus próprios alunos se credenciou como um eixo na pesquisa por ter representado no trabalho de campo um fator importante na minha leitura sobre as trajetórias das professoras.

Afirmo isso porque no início do estudo algumas impressões colhidas em conversas informais com as explicadoras me davam pistas de alguns conflitos existentes nessas relações, principalmente, quando falávamos de relações entre explicadoras e escolas.

Através dos dados que fluíram das observações e das entrevistas pude confirmar algumas impressões e diluir outras.

O próprio Quadro XII flagra poucos problemas que certamente se intensificarão quando passarmos a analisar a *opinião* das explicadoras sobre famílias, escolas e alunos, no eixo temático seguinte.

Nesse sentido, ao focar as relações das nove explicadoras com as famílias de seus alunos a única voz destoante veio de Clarisse que desde o primeiro contato nosso havia me dito que procurava adotar uma postura bem profissional para evitar problemas. Por isso achava que era melhor “*eu aqui e eles lá*”.

Todas as outras, umas menos e outras mais, se mantinham em contato diário com mães, pais e avós.

Presenciei, por diversas vezes telefonemas de mães atendidos por Marta para tratar de assuntos que iam desde a confirmação se o filho já havia chegado até a encomenda de uma roupa de presente para a explicadora.

Certamente que assuntos relacionados às dificuldades dos alunos, testes e provas que estavam por vir, trabalhos de pesquisas etc. eram motivos de telefonemas, não só para Marta, mas, também, para as outras professoras.

Penso que o exemplo de Conceição era emblemático tanto no caso das relações com as famílias como com os alunos.

Mesmo aposentada do ofício de explicadora desde 1985 a professora mantinha viva histórias de relações construídas há décadas com as famílias de seus ex-alunos.

A minha família era uma dessas.

Telefonemas, cafezinhos, bate-papos na rua eram expressões dos elos constituídos e não desfeitos depois de tantos anos. Conceição não escondia o orgulho disso.

Com respeito às escolas, afora um arranhão aqui e outro ali, as relações se mantinham num distanciamento necessário para o evitamento de conflitos.

Apesar de quase a totalidade das explicadoras disserem ser muito boa, ou boa sua relação com as escolas, quase todas, também, afirmaram que as escolas não gostavam de saber que seus alunos estavam estudando em explicadoras.

Os argumentos da escola? Aí estão:

- Os alunos ficavam sem atenção em sala de aula pois sabiam que depois iriam para as respectivas explicadoras e iam aprender;
- As explicadoras ensinavam de maneira diferente e atrapalhavam os alunos na escola;
- Por não terem formação adequada as explicadoras levavam os alunos a errarem etc.

Houve poucas opiniões divergentes como foi o caso de Valéria que, inclusive, revelou ter sido chamada mais de uma vez à escola de seus alunos para reunir-se com a professora de turma e com a coordenadora para, além de receber elogios pelo trabalho, socializar com elas formas de resolver conjuntamente os problemas de alguns alunos que estudavam na escola e, também, com ela.

O mais comum foi ouvi-las falando da completa falta de parceria entre as escolas e elas, mesmo todas reconhecendo que, principalmente, no caso dos alunos mais novos, seus procedimentos eram o de não confrontar metodologias, ou seja, elas ensinavam do jeito que a escola ensinava. Evitando, assim, inconvenientes, ou melhor, adotando *estratégias de evitamento* de conflitos com as escolas de seus alunos.

Sobre os alunos, quase nenhum registro de problemas de relacionamento. Ao contrário, as explicadoras transitavam com facilidade entre as diversas faixas etárias que compunham suas aulas.

Digo isso porque o nível de solicitação, por exemplo, de um aluno de classe de alfabetização era bastante diferente daquele de um aluno de oitava série e, entre esses dois extremos, outras especificidades comportamentais se faziam presentes.

Daria foco somente a uma situação que me chamou a atenção nas aulas de Clarisse nas quais tive a oportunidade de presenciar um aluno de sexta série, chamado Vicente, que lhe dava muito trabalho.

A própria professora trouxe para a entrevista diversas vezes seu nome e o incômodo que lhe causava a postura do aluno querendo se confrontar com seus conhecimentos. Segundo a professora, ela dava preferência para atender alunos até a quarta série e alunos mais velhos do PEJA. Clarisse revelara não se sentir à vontade para trabalhar com alunos de quinta à oitava série. Aceitou atender Vicente por insistência do pai dele que informara que o filho não havia conseguido ficar em nenhuma explicadora, anteriormente, mas que precisava de ajuda.

Nas minhas duas últimas visitas à casa de Clarisse, Vicente já não estava mais estudando com ela e a professora se dizia mais aliviada porque, na sua compreensão, o aluno desestabilizava o clima entre os mais novos e gostava de bisbilhotar sua casa.

Afora esse registro, os bons e muito bons que aparecem no Quadro XII dão a dimensão desse tema no conjunto da pesquisa.

As opiniões sobre família, escola e aluno

Considero na pesquisa que esses dados que retrataram as opiniões das explicadoras, principalmente, sobre as famílias e as escolas, foram um dos que mais me causaram surpresa.

Não imaginei na construção de minhas hipóteses iniciais que havia esse tensionamento represado das explicadoras na direção das famílias e escolas de seus alunos.

Digo represado pois eles surgiram fortemente em dois momentos: o primeiro revelado nas entrevistas e, de certa forma, apresentado no capítulo IV e o segundo aparecendo de forma coletiva no encontro de confraternização realizado no mês de novembro (2005) e que será tratado após os eixos temáticos.

No que se refere às famílias quatro explicadoras apresentaram opiniões muito críticas às famílias, enquanto cinco delas tiveram posições críticas.

O central desse posicionamento estava no fato de que, para elas [as explicadoras] a maioria dos pais não mais estavam acompanhando as trajetórias escolares dos filhos a contento.

“Ou porque não tinham tempo, ou porque não sabiam ensinar, ou porque o que estudaram em seu tempo de escola era diferente de agora” (Carvalho, 2004, p.9) o fato é que, segundo várias das explicadoras, as crianças eram *“depositadas”* nas casas delas para fazerem o que a escola mandava fazer em casa e que não era feito.

Um fato interessante que pude notar durante as observações era que boa parte dos alunos mais novos era levada, ou buscada nos horários de entrada e de saída pelos avós. Situação confirmada pelas professoras naquelas famílias onde o pai e a mãe trabalhavam fora.

Obviamente que houve exceções e que sempre eram muito bem quistas pelas explicadoras. Todas se esmeravam em afirmar que nas famílias nas quais havia um acompanhamento mais próximo dos pais (na maioria das vezes a mãe) em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos filhos, o trabalho delas fluía com mais tranquilidade.

Entretanto era na dissolução do núcleo familiar, ou melhor, nas famílias de pais separados que se situava o maior peso das críticas das professoras.

Agendas não vistas, material escolar desorganizado, livros e cadernos em branco, deveres de casa por fazer etc. se configuravam como consequência, na opinião das professoras, das desavenças familiares.

Interessante lembrar que das quatro professoras que adotaram opiniões muito críticas sobre as famílias, duas eram separadas: Clarisse e Valéria, entretanto, ambas fizeram questão de afirmar nas entrevistas (assim como as outras explicadoras mães) que reservavam parte do dia para dar atenção às demandas escolares de seus filhos. Certamente escapando do que Carvalho (2004), em diálogo com Romanelli (2003) cunhou como culpa quando revelou que:

“O viés etnocêntrico e classista, que toma como referência o modelo de família nuclear (biparental) das camadas médias, reforça a culpa pelo fracasso escolar das famílias que nele não se enquadram”. (Carvalho, 2004, p.5)

A escola, também, saiu muito ferida dos ataques desferidos pelas explicadoras.

Seus principais alvos: a grande quantidade de alunos nas salas e o descuido dos professores ao desconsiderarem as diferentes formas de aprender de cada aluno.

Somava-se a isso a quantidade excessiva de conteúdos traduzida em listas enormes de deveres de casa e, no caso de algumas escolas particulares, a realização de provas semanais (em alguns casos duas provas semanais).

No quadro XII foi possível identificarmos seis professoras com posições críticas em relação à escola, duas muito críticas e duas portadoras de opiniões razoáveis.

No caso específico de Mary e Valéria as críticas se personificavam, ou melhor, ganharam a direção das professoras. Ambas foram muito duras em seus posicionamentos sobre as professoras de um modo geral.

Tanto uma, quanto a outra, quando tratamos desse assunto nas entrevistas, trouxeram por diversas vezes o fato de que por terem seus salários garantidos todo mês, os professores das escolas relaxavam de seus verdadeiros compromissos educacionais.

Mary, inclusive, usou por mais de uma vez, exemplos de professores seus, na época do primário, que ao entrarem para a rede pública ficavam seis meses sem receber salários e, mesmo assim, estavam lá para trabalhar e cumprir suas respectivas tarefas.

Segundo elas, faltava amor à profissão.

As demais explicadoras situaram, de um modo geral, nas instituições escolares as suas críticas.

Interessante ressaltar que, mesmo que de formas diferentes, tanto a escola pública, como a particular contaram com críticos severos no grupo das professoras. As instituições públicas por estarem em situação calamitosa (excetuando-se, segundo elas, os Caps, o Colégio Pedro II, o Colégio Militar e algumas poucas escolas municipais), não dando conta de suas funções e as privadas exagerando na carga de exercício e provas como exemplo de excelência.

O fato é que, mesmo com problemas, algumas delas alimentavam a vontade de passar em concurso público para trabalharem na rede municipal. Era o caso de Valéria, Marise e Marcilene. A última, inclusive, na época da pesquisa, aguardava ser chamada pela prefeitura já que havia passado em uma colocação não muito favorável.

Com relação aos alunos identificamos no quadro seis posições críticas a eles e três professoras com opiniões regulares.

Na verdade as críticas situavam-se no terreno das *ausências*. Segundo elas, faltava a eles: responsabilidade, postura de estudante, seriedade e compromisso com os estudos.

Entretanto todas, sem exceção, creditavam às famílias as origens de tais problemas.

Houve, também, um tom de saudosismo, principalmente daquelas explicadoras que trabalharam em escolas em tempo pretéritos como foram os casos de Conceição, Mary e Rosana, ao resgatarem modelos exemplares de alunos.

Passemos agora a tratar de um tema bastante interessante no estudo que se desenvolveu a partir da empiria e que se assumiu como as *diferenças* que marcaram o trabalho das explicadoras.

Então vamos a elas.

As diferenças

Destacaria nesse eixo temático dois elementos que considerei como principais no elenco de diferenças encontradas no trabalho das explicadoras se comparado com o trabalho escolar: a atenção individualizada que era dispensada aos alunos e o ambiente de trocas possibilitado pela própria dinâmica e organização das “salas e varandas de aula”.

Trataremos, também, de outros elementos derivados dos dois mas o foco estará com eles.

Em primeiro lugar retomo a questão que apresentei às explicadoras, por ocasião da entrevista, quando tencionava entender, a partir do ponto de vista delas, *como os alunos aprendiam com elas conteúdos que não conseguiam assimilar na escola?*

Não houve uma explicadora que não me respondesse que o fato delas estarem ao lado dos alunos, entendendo e atendendo com tempo suas solicitações, repetindo quantas

vezes fossem necessárias as explicações etc. representava o *toque de arte*, ou melhor, a diferença marcante entre o trabalho delas e o das salas de aula escolares.

Segundo elas, era nesse contato mais próximo que se encontrava o êxito de suas ações.

Para Tardif (2005) a docência é “(...) *compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana*” (Tardif, 2005, p.8)

O autor entende que as profissões que envolvem relações humanas se diferenciam, em muito, daquelas que se caracterizam pela ação do Homem sobre o objeto, ou sobre a tecnologia.

Segundo Tardif; algumas indagações nesse campo se fazem necessárias, dentre as quais o autor destaca:

“Enquanto trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-las de outras formas de ‘trabalho humano’ (...), sobretudo as formas hoje dominantes que são os trabalhos com os objetos materiais e a técnica, bem como o trabalho com o conhecimento e a informação”? (Tardif, 2005, p.9)

Recorro a Perrenoud (1997) na busca de respostas. O autor socializa conflitos, em seu texto, oriundos da complexidade da profissão docente e no seu diálogo com Edgard Morin procura esclarecer as contradições presentes na prática pedagógica:

“Na prática pedagógica actuam e tornam a actuar, todos os dias, contradições impossíveis de ultrapassar: esquecer-se de mim por causa do outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar no programa ou responder às necessidades dos alunos? Fabricar hierarquias ou praticar uma avaliação formativa? Desenvolver a autonomia ou o conformismo

(...) Amar todos os alunos ou exprimir simpatias e antipatias?
(Perrenoud, 1997, p.177)

Os dilemas vividos por Perrenoud (1997), que mira no universo escolar para falar da profissão docente, são da mesma natureza que os de Tardif (2005) à medida que o pano de fundo desse cenário é o interior das relações travadas entre o professor e o aluno.

E foram essas relações que emergiram das falas das explicadoras como o diferencial entre suas práticas e as adotadas pelas escolas.

Conceição, Mary, Clarisse e todas as outras professoras sabiam cada detalhe sobre cada aluno. Havia, realmente, entre elas e as crianças e adolescentes uma proximidade muito grande facilitadora, certamente, do processo ensino aprendizagem.

Para Penteado (2001):

“ A consideração do ‘outro aluno’ no traçado do autoperfil profissional implica em uma discentração do docente em questão e em mudança na percepção da natureza dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, que passa de sujeito ‘informativo’ (professor) e ‘sujeito receptivo’ (aluno) a ‘sujeitos responsivos’ à ‘informação’ com a qual trabalham e em relação à qual ‘interagem, se posicionam, vivem, trocam experiências e conhecimentos. Comunicam-se educacionalmente. Educam-se comunicacionalmente’ “. (Penteado, 2001, p. 18)

A autora pensa, portanto, a relação professor-aluno embebida em uma ambiente comunicacional e, segundo ela,

“Nessa perspectiva o processo de ensino/aprendizagem é um processo de partilha consentida, de colaboração, de solidariedade. Nunca um processo de dominação-subordinação”. (Penteado, 2001, p.19)

Há que se considerar que o contrato relacional feito entre explicadora e alunos tinha como base partir das dificuldades deles, de onde eles estavam. Diferente da escola que sempre partiu dizendo onde o aluno tinha que chegar.

Realmente fazia diferença...

Talvez estivesse aí a resposta para que os alunos se desinibissem e não tivessem vergonha de apresentar suas dúvidas nas “salas e varandas de aula”. Estavam todos, em tese, na mesma situação: à busca de ajuda na explicadora.

Elas, inclusive foram portadoras de informações nas quais revelavam situações em que os alunos diziam ter vergonha de perguntar em sala de aula, nas escolas, pela chacota que iam passar com os colegas e, muitas vezes, com os próprios professores.

Portanto, o entendimento construído por Tardif (2005) na direção da elaboração de uma “*teoria da docência*” concorre para que a entendamos como “*um trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro*” (Tardif, 2005, p.11)

Para o autor canadense:

*“A afetividade também assume, aqui um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (relações com alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o ‘eu-profissional’ do professor (...) se constrói e se atualiza. Essas diferentes idéias, abundantes na literatura atual, não nos parecem falsas, ao contrário, pois elas descrevem bem certos aspectos importantes e fundamentais do trabalho docente. (...) Na verdade, precisamos lembrar aqui que a escola existe, sobretudo, porque milhares de professores e milhões de alunos fazem a cada dia **grosso modo** (grifo do autor) a mesma coisa, nas mesmas situações, com os mesmos recursos e em função dos mesmos fins”. (Tardif, 2005, p.46*

E era sobre esse fazer escolar pautado por *dinâmicas de massa*, ou seja, por grandes contingentes de alunos em salas de aula no interior das quais os professores tinham que dar

conta de suas tarefas é que se sobrepunham as dinâmicas forjadas pelas explicadoras em seus espaços de trabalho.

O outro aspecto que sublinho como diferencial na forma de exercer a docência das explicadoras e que geravam resultados positivos para os alunos era o formato de atendimento em suas aulas.

Vejo esse elemento como constitutivo do apresentado anteriormente, entretanto, fiz questão de lhe dar luz pelo contraste que ele cria ao ser pensado em comparação com o ambiente escolar.

Trabalhar em uma sala ou varanda de aula onde os próprios alunos traziam suas dúvidas; onde as séries e, por conseguinte, os conhecimentos se misturavam; onde as conversas, as brincadeiras respeitadas, as “voltinhas”, enfim, a descontração era um ingrediente sempre presente, era algo que estava lá não por acaso.

Todas assumiram autoria e intencionalidades no formato de seus ambientes de aula.

Todas reconheciam a necessidade de alegria e prazer em suas aulas para que os alunos aprendessem.

O elemento da troca entre os alunos que, também, apareceu nos depoimentos delas e nas observações era uma especificidade do trabalho das explicadoras, pouco experimentado no ambiente escolar formal.

Tratava-se de situações muito ricas se as pensássemos sob a ótica da transversalidade dos conhecimentos. Os mais novos se deliciavam com as novidades dos mais velhos e esses, por sua vez, se alegravam com a possibilidade de mostrar que sabiam sobre os assuntos trazidos pelos mais novos.

Nesse sentido, volto a afirmar que *as diferenças faziam a diferença* e as famílias ao investirem na permanência de seus filhos nas explicadoras atestavam essa afirmação.

Mas nem tudo se encerra em trabalho. As explicadoras revelaram, também, desejos em suas vidas.

Vamos a eles...

Os desejos

Falar de desejos e sonhos pessoais é falar de algo que para certas pessoas, de tão íntimos, não devem ser revelados.

As nove explicadoras, certamente, tinham os seus, mas não se privaram de torná-los públicos.

Desejos ligados à profissão, alguns ligados aos alunos, outros, ainda, direcionados aos estudos, enfim, eram mulheres - professoras e explicadoras - que recorriam a estratégias didáticas próprias, que construía suas rotinas, que se decepcionavam com as notas ruins dos alunos, que se enchiam de orgulho com as notas boas, que eram duras ao criticar a ausência da família mas que, além de tudo isso, também, alimentavam sonhos.

A entrada no magistério público se configurara como o desejo de três professoras: Marcilene, Valéria e Mônica.

Marcilene falava com orgulho na possibilidade de ser chamada para trabalhar na rede municipal já que havia sido aprovada em uma colocação que, segundo ela, levaria tempo para a sua convocação. A professora, mãe de uma menina de oito anos, disse por diversas vezes, também, não ter desistido de fazer a faculdade de Matemática, disciplina à qual Marcilene alimentava verdadeiro encanto.

Valéria que havia interrompido seu curso superior em Matemática, no primeiro semestre de uma instituição privada, afirmara, por diversas vezes, que retomaria os estudos

no ano de 2006. A professora alimentava como desejo profissional a entrada para a rede pública de ensino na seguinte ordem de pretensão: em primeiro lugar, como diretora; em segundo lugar, como orientadora pedagógica e em terceiro lugar, como professora de turma.

Interessante que a escola pública, durante os depoimentos de Valéria, foi alvo de severas críticas da professora, entretanto, ao indagá-la sobre esse aparente paradoxo Valéria me respondeu que era possível fazer diferente e que ela saberia fazer diferente.

Com relação à Mônica notei um interesse, de certa forma, adormecido de entrar no magistério público. A professora, inclusive, fez menção na época da entrevista da aproximação das inscrições para o concurso de um município vizinho ao Rio de Janeiro (Duque de Caxias). Município esse que, no período, praticava o maior piso salarial do magistério no estado.

Mônica, também, expressara grande desejo de voltar a trabalhar como inspetora de alunos de escolas de nível médio, mas para a realização dessa empreitada o concurso público, também, surgia como necessário.

Afora as três explicadoras, Silvana (a única das nove que se mantinha estudando fazendo especialização em Psicopedagogia) se manteve fiel ao desejo alimentado desde adolescente e interrompido por razões financeiras, de fazer Engenharia.

A professora revelara que a única forma que vislumbrava para dar vazão ao seu elevado gosto pela Matemática era fazendo o curso de Engenharia.

Já Clarisse alimentava desejos voltados para sua própria condição de explicadora. Quando a professora revelou-me a vontade de ter um espaço, que não fosse a sala de sua casa, para dar aulas, nossas conversas voltaram em minha memória como um filme sendo rebobinado. Digo isso porque não foram poucas as vezes que ouvi de Clarisse (e talvez não

tenha dado a dimensão que mereciam), durante o período de observações, reclamações sobre as incursões que seus alunos mais novos faziam pelo interior de sua casa.

A professora irritava-se com tal situação pois a entendia como invasão da privacidade de sua família.

Portanto, foi possível redimensionar a natureza do desejo expresso por Clarisse e, em virtude disso, entendê-lo por contextualizá-lo.

Sobre os silêncios de Mary e Marta não consegui construir um parecer.

Certa vez Mary havia me relatado do desejo de seu marido em sair do Rio de Janeiro e ir para o interior. Quando a indaguei sobre o que pensava disso a professora contou-me: *“Ah sei lá! Eu acho que vou sentir muita falta de dar aula”*.

Mary, na época da pesquisa, estava há dois anos de sua aposentadoria. Portanto penso que na vida dela o exercício do ofício de explicadora, pelo próprio tempo de dedicação – mais de vinte e nove anos – se configurara, de acordo com Nóvoa (1995) como uma *“segunda pele profissional”*. Talvez o seu próprio desejo concretizado.

Com relação à professora Marta, desde que nos conhecemos, percebi quanto o trabalho na catequese tinha peso em sua vida.

Seus finais de semana eram de dedicação à igreja do bairro, próxima a sua casa.

Portanto penso que não captei seus desejos mas consegui enxergá-los em suas ações concretas junto aos jovens, ações essas que lhe davam muito orgulho.

Sobre Rosana tive surpresas.

A cooperativa de professores que acompanhou nossas conversas desde o nosso primeiro encontro dividiu peso e importância com um lado da professora que eu, ainda, não havia acessado: um certo esgotamento da sua atividade doméstica.

Rosana ao revelar-me seu desejo de, a partir de 2006, investir mais em si própria, na sua carreira profissional, denunciava, ao mesmo tempo os limites que se impuseram no decorrer da vida, ao ter que tomar conta dos pais mais velhos e da irmã doente.

O projeto de cooperativa se moldou bem à necessária fixação ao lar e a superação dessa situação figurara, então como seu grande desejo.

Reservei, então, para o final desse tema aquela que inaugurou as apresentações das explicadoras.

Conceição, apesar de muito singela e religiosa em seus desejos, talvez não tenha tido vontade de expressá-los com maior nitidez.

A professora aposentada desde 1985 (um ano antes da morte de seu marido) passara a dedicar sua vida a seus cinco netos (filhos de seus três filhos), à igreja e a si mesmo.

Entretanto, era da vontade de estar de bem com a vida que ela extraía a força para se dedicar aos outros.

Por isso entendo seu desejo expresso no quadro como consequência de um bem estar próprio conseguido através de seus movimentos na busca do lazer e do entretenimento.

Digo isso porque, de todas as nove informantes, Conceição foi a única que ia ao cinema toda a semana, ia ao teatro com grupos usando transporte alugado (pelo menos duas vezes no mês), lia jornal todos os dias, enfim, era portadora de um capital cultural mais sofisticado em virtude da sua condição de vida – aposentada - e do seu próprio capital econômico.

Nesse sentido, é resgatando seu desejo que pretendo concluir dizendo que, apesar de singelo e, aparentemente, pouco pretensioso ele expressava a consolidação de uma trajetória de sucesso de uma explicadora.

Portanto penso que, ao ter dado destaque aos eixos forjados a partir da força dos dados do campo consegui, além de organizá-los, dar-lhes contornos estruturantes para um melhor entendimento sobre o ofício de explicadora.

Pretendo, nesse sentido, que saíamos dessa etapa do estudo dando conta de sua última grande questão.

Contudo, ainda, resta algo a revelar...

Um café da manhã, um encontro e muita história para contar

Quando iniciei a pesquisa não tinha essa idéia em mente, assim como, também, não imaginava que nenhuma das explicadoras se conhecesse.

E era verdade...

Nenhuma delas havia mantido sequer algum contato telefônico já que quase todas tinham seus números registrados nas “plaquinhas”.

A única explicadora que me revelou ter feito ligações para algumas explicadoras do bairro foi Valéria com a intenção, segundo ela, de fazer um levantamento do preço cobrado pelas suas (na época) futuras concorrentes.

Sempre tratei desse tema com cuidado com elas, qual seja o de procurar saber se conheciam outras explicadoras no bairro e, se não, por que não conheciam.

Para a primeira pergunta as respostas eram negativas e para a segunda, geralmente, nenhum motivo justificável.

Por entender, exatamente, que poderia avançar por um terreno não desejável – o da disputa de espaço ou da concorrência – nunca insisti nesse tema.

Entretanto passei a nutrir a vontade de realizar um encontro onde todos nós, participantes da pesquisa, pudéssemos estar: eu, D. Ivette e todas as nove explicadoras, para que tivéssemos a oportunidade de nos apresentar e conversarmos de maneira informal sobre a pesquisa e sobre o que fosse do interesse no momento.

Esse foi o primeiro desenho em minha imaginação.

Com o tempo e conversando com elas o projeto foi se desenvolvendo e cheguei ao formato de um café da manhã, a ser realizado em um sábado do mês de novembro (quando o número de alunos já estava menor), onde iríamos ter dois momentos: o primeiro destinado às apresentações e à confraternização propriamente dita e o segundo, no qual realizaríamos uma roda de bate-papo, onde conversaríamos sobre aluno, família, escola e sobre ser explicadora.

Depois de alguns ajustes necessários marcamos no sábado – dia 19 de novembro de 2005 – das nove as onze e meia da manhã.

Data e horário resolvidos faltava definir o local.

Pois bem, Conceição, desde a minha primeira sinalização para a realização do encontro havia oferecido, não só o terraço de seu prédio, como, também, se disponibilizara para a montagem de toda estrutura: decoração, quitutes, bebidas etc.

Na verdade a professora disse-me que não aceitaria, em hipótese alguma, minha recusa. Segundo a professora, ela tinha o hábito de realizar encontros dançantes mensais entre suas amigas no mesmo terraço e aquele que eu estava me propondo fazer para ela “*era pinto*”.

Combinamos os gastos e acertamos os preços.

Elaborei, então, um convite que foi levado em mãos para todas elas e, durante as duas semanas que antecederam ao encontro, fiz duas ligações para todas elas para confirmar as presenças.

Tudo certo!

Paralelo a esse movimento contratei uma equipe de documentaristas do CECIPE⁶⁶ (Centro de Educação e Imagens Populares) para registrar o encontro e informei a todas elas, através do convite e dos telefonemas, que o mesmo seria gravado.

⁶⁶ ONG que trabalha com cursos de imagens e documentários na área de Educação e Educação Popular.

O encontro: um momento mágico para mim

Não saberia dizer se é comum em pesquisas com o perfil desta, nós, pesquisadores, conseguirmos reunir, em algum momento, os sujeitos pesquisados.

Sinceramente esse fato não se configura como o mais importante.

O que destaco aqui foi a singularidade do momento e o que ele representou para todos: pesquisador, pesquisados e colaboradores.

No dia não foram todas.

Na véspera Rosana, Marcilene e Marta me avisaram que não poderiam estar por motivos de saúde, familiares e de compromisso com a catequese, respectivamente.

Entretanto, todas as outras: Conceição (anfitriã), Mônica, Mary, Valéria, Clarisse e Silvana foram chegando, aos pouquinhos. Todas bem arrumadas e maquiadas.

D. Ivette já estava lá desde cedo, juntamente, comigo, Conceição e sua nora arrumando os últimos detalhes.

Depois das apresentações conversamos durante, aproximadamente, uma hora, lanchamos e formamos um círculo para iniciarmos, então, a segunda parte do encontro.

Chamaria a atenção para três aspectos que emergiram do bate-papo:

O primeiro relacionado ao fato de que me impressionou como ganharam volume, quando feitas em conjunto, as críticas tecidas por elas, especificamente, sobre as famílias e as escolas, e em especial, aos professores das escolas.

Todas, sem exceção, conseguiram ser mais duras do que nas entrevistas, quando falaram da falta de responsabilidade das famílias e dos professores para com os alunos.

O segundo aspecto que me chamou a atenção foi quando elas falaram delas, ou melhor, sobre o papel delas. Afirmações do tipo:

“A escola é pra passar; a gente pra explicar”, “A criança vai para a explicadora porque as famílias querem se livrar dos compromissos”, “A escola tem que reconhecer que precisa da explicadora” etc. se juntaram a outras que revelavam o prazer de exercerem esse ofício: “É gratificante quando o aluno chega pra você e fala: ‘Pôxa tia eu consegui isso ou aquilo’”, “Meus alunos me procuram até hoje”, “É muito bom uma senhora de setenta e quatro anos que eu ensinei a assinar o nome, a escrever e a ler” etc.

A fala coletiva, também, foi provocadora de uma força na defesa do ofício de explicadora e que ganhou contornos vistos com menor intensidade durante as entrevistas individuais.

Por último, fiz questão de dar foco a um fragmento do depoimento de Clarisse que, já próximo do final do encontro, pediu a palavra para reconhecer que no início da pesquisa, quando eu havia feito os primeiros contatos, ela se esquivara de me atender, mas que naquele momento

“Se sentia muito feliz de saber que tinha alguém interessado no trabalho das explicadoras”.

Portanto, nove explicadoras, nove trajetórias; muitas aproximações, alguns distanciamentos; diversos achados, possíveis pistas...

Vamos às conclusões.

VI. PRETENSÕES AJUSTADAS, CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Será que está na hora?

Essa sim é a pergunta possível no momento.

As outras? Penso que fiz todas e dei conta de respondê-las.

Estou certo de que acabou?

Não estaria aqui a perguntar se contasse com a certeza.

Mas se não tenho **a certeza**, tenho, agora, algumas convicções:

Sobre as explicadoras do Rio de Janeiro, sobre seus processos de socialização, sobre suas trajetórias, sobre a singularidade do exercício de seus ofícios, enfim, sobre um sujeito social sobre o qual julgava saber algumas coisas, antes desse estudo.

De certo que eu sabia, afinal fui aluno de uma delas.

Mas sabia quase nada.

A começar pela primeira questão apresentada pela pesquisa: ***o que são as explicadoras do Rio de Janeiro?***

Não falei de todas. Falei de algumas.

Nove mulheres, nove professoras formadas – sete com curso Normal e duas com licenciatura em Letras Português/Inglês – uma das sete formada em Pedagogia e se especializando em Psicopedagogia.

Oito explicadoras na ativa. Uma aposentada.

Seus lugares de atuação?

As salas, varandas ou quintais de suas próprias casas.

Turmas com alunos pertencentes a séries que iam da classe de alfabetização à oitava série, na maioria das vezes e, no caso de uma delas, a professora Rosana, suas séries preferenciais iam da sexta ao terceiro ano do ensino médio.

Algumas atendiam adultos vinculados ao PEJA (Programa Educação de Jovens e Adultos) e realizavam um trabalho do qual se orgulhavam muito com pessoas que chegavam a ter mais de setenta anos de idade.

Seus horários de atendimento aos alunos?

Manhãs, tardes e noites.

Enfim, todos esses se configuraram como traços característicos desse tipo de exercício da docência.

Capazes, inclusive, de constituírem um perfil profissional, ou melhor, o perfil de explicadora.

Importante ressaltar, nesse momento que se propõe conclusivo, é que tal perfil se forjou como consequência de uma *rua de mão dupla*.

E por que digo isso? Ora, as demandas oriundas das famílias exigiram a configuração de um professor que desse conta de atender às exigências e ausências da escola e, por conseguinte, às impossibilidades das próprias famílias.

Portanto, as explicadoras compunham o terceiro vértice de um triângulo forjado a partir do esgotamento da relação entre família e escola.

Segundo Nogueira (1991) é possível constatar “(...) *um conjunto de expedientes que os pais põem em ação no âmbito doméstico, visando a se antecipar à ação pedagógica da escola, no intuito de superpreparar para os momentos decisivos (as grandes encruzilhadas) da corrida de obstáculos escolar, seja de adquirir uma vantagem inicial de*

tempo capaz de compensar no futuro eventuais acidentes (reprovações , atrasos) no percurso escolar”. (Nogueira, 1991, p.102)

Entretanto, insisto em dizer que, se um dos resultados desse estudo aponta para a configuração de um tipo de ***desenho da docência***, criando possibilidades de generalizações e de relações, ressalto, também, que ele [o estudo] procurou dar conta de revelar a singularidade presente na história de cada uma das nove explicadoras, ou melhor, do que chamaria do ***perfil individual*** das informantes.

Elas tinham marcas e traços constituídos nas relações com suas famílias, nos processos de escolarização e nas instituições de formação e que, vinculados às suas condições objetivas de vida (morar de aluguel, ter vínculos com a igreja, ser separada, ter filhos, marido desempregado ou sub-empregado etc.) produziam um fazer próprio, um exercício singular do ofício de explicadora.

Portanto, passada essa etapa podemos falar, agora, de um outro resultado obtido na pesquisa ao apontarmos os elementos que constituíram, em primeiro lugar, as disposições para a carreira do magistério das nove explicadoras e, em segundo lugar, a escolha de um tipo de exercício da docência, mais especificamente o ofício de explicadora.

Portanto, ao tratarmos da primeira situação constatamos no capítulo V que a entrada no curso Normal não significara, à época, a opção consciente e definitiva para o magistério.

Com exceção de Conceição e Mary que tiveram desde o início decisões ***retas*** na direção do magistério, todas as demais protagonizaram trajetórias entrecortadas por dúvidas em abraçar o magistério como carreira, haja vista as interrupções e desvios para outros caminhos laborais que representassem algo alternativo ao desprestígio social da carreira docente e, principalmente, aos baixos salários.

O curso Normal, nesse sentido, foi a opção possível dentro das condições de existência daquelas sete mulheres, ou melhor, em uma perspectiva bourdieusiana, foi a “*escolha do necessário*”. Existiam ali poucas possibilidades de ser diferente.

Lelis (1996) se aproxima bastante dessa situação através de seus estudos sobre histórias de vida de treze professoras, no qual revela que elas “*foram escolhidas mais do que escolheram*” (Lelis, 1996, p.101) o magistério.

Entretanto, esse dado não teve potência para apagar marcas de flertes com a docência forjadas na infância de várias delas. Os primeiros passos no exercício da docência ensaiados em casa com as bonecas e travesseiros, ou ainda, com os amigos da rua e da escola foram lembrados com força por todas elas.

Não só isso como, também, a influência de familiares ligados ao magistério, como foram os casos das irmãs de Marcilene e Mary e das tias de Silvana, ou então, os desejos e sonhos na direção do magistério presentes com força nas histórias das mães de Conceição, Silvana e, principalmente, de Valéria.

Fontana (2002) ao contar-nos, segundo seus estudos, como as professoras se tornam professoras revela que:

“A professora que cada uma de nós se tornou foi-se constituindo, silenciosamente, ora entrelaçada à filha que se opunha ao pai, ou que acatava a sugestão da mãe, ora entrelaçada à mãe, que pelas mãos dos filhos que aprendiam re-encontrou em si a professora, ora entrelaçada às alunas que fomos. Embate, obediência, sedução tingiram o entrelaçamento dos fios de meadas distintas. O tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas”. (Fontana, 2002, p.121-122)

Nesse sentido, e, portanto, já tratando da segunda situação – a opção pelo ofício de explicadora – o estudo revelou que, novamente, as nove professoras jogaram o jogo, ou melhor, agiram, de acordo com a definição bourdieusiana, *estrategicamente*.

Quase todas as professoras – a única exceção foi Rosana – revelaram como principais motivos para a escolha do trabalho de explicadora: a comodidade de poder trabalhar em casa conciliando com as tarefas domésticas e a complementação de renda.

Ambos os motivos ganhavam coloração e contornos diferentes no caso de cada uma. Entretanto, eles faziam a diferença.

Cumprira-se aí, então a tarefa de responder a segunda questão central da pesquisa, qual seja, a de identificarmos *como se deram os processos de socialização profissional das nove explicadoras?*

Portanto, resta-nos apresentar os resultados sobre **como atuavam nos seus respectivos espaços de trabalho?** – terceira e última grande questão do estudo.

Certo de que “*todo cuidado é pouco*” em um momento como esse na pesquisa, entretanto, não posso me privar de declarar a fertilidade que essa etapa do estudo adquiriu.

Falar de uma prática, até então silenciada nas pesquisas do campo da Educação, exigiram um esforço teórico de diálogo com estudos que, ao menos, tangenciassem o tema pesquisado.

Em virtude disso, foi de fundamental importância a interlocução com os estudos de Tardif (2001 e 2005), Lelis (1996) e Perrenoud (1997), os quais possibilitaram dar forma aos dados que emergiram com potência do campo, forjando, então a organização dos *eixos temáticos*.

O *primeiro* deles expôs as *estratégias didáticas* construídas e utilizadas pelas explicadoras no cotidiano de suas aulas. Tanto os procedimentos como os materiais

pedagógicos fizeram parte do elenco de iniciativas ao qual elas recorriam para dar conta das demandas dos alunos.

Foi lá que conhecemos o “*caderno da explicadora*” e que reencontramos a tabuada, o ditado e o caderno de caligrafia. Todas, figuras comuns nas *salas e varandas* de aulas.

As rotinas constituídas pelas explicadoras para cumprirem a contento suas tarefas emergiram como o *segundo* eixo da pesquisa.

Organizar o tempo de suas aulas para darem conta: dos infindáveis deveres de casa, das dúvidas que precisavam ser resolvidas com vistas às provas e testes semanais das escolas, das pesquisas que precisavam ser feitas nos prazos marcados, enfim, todas elas eram situações que exigiam iniciativas forjadas sob forma de rotinas.

Algo que se configurava no ambiente escolar formal como sendo negativa, *as rotinas*, que Perrenoud (1997) vinculava ao *habitus* profissional, ao inconsciente e aos automatismos dos professores, no caso das explicadoras, poderíamos dizer que era um *mal necessário*.

O *terceiro* eixo apresentou-nos aos *recursos acionados* pelas explicadoras para que pudessem dar conta da diversidade das demandas oriundas de turmas multisseriadas, como as atendidas por elas.

Além dos livros didáticos, sempre, presentes como um dos mais acionados, a maioria das professoras revelou que os saberes forjados a partir de suas experiências se configuravam como seu principal recurso para trabalharem com tamanha variedade de demandas.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991): “*esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da*

experiência ou da prática”. (1991,p. 220) É certo que elas validaram suas práticas como geradoras de saberes. Seus relatos comprovaram isso.

Pesou, também, para algumas delas os saberes construídos em suas trajetórias escolares, principalmente, quando deram as primeiras caminhadas na direção da docência doméstica.

O *quarto* e *quinto* eixos temáticos foi possível usá-los como termômetros para aferirmos como andavam as *relações* e as *opiniões* das nove professoras com respeito à *instituição escolar, à instituição familiar e aos alunos*.

Se os resultados apontaram para *relações* um tanto conturbadas, em suas opiniões sobre os três temas, esse aspecto ficou fortemente evidenciado ao expressarem suas *opiniões* sobre eles.

Balizadas por um passado não muito preciso no qual tanto famílias, como escolas e alunos, se enquadravam em um perfil idealizado, ou monumentalizado, todas as explicadoras, sem exceção, foram portadoras de críticas severas à falta de parceria das famílias na condução da educação escolar das crianças, à inadequação dos métodos e da organização escolar e ao descompromisso dos alunos com os estudos.

Juntou-se a essas mais uma série de pesadas críticas aos professores das escolas, segundo elas, pela falta de responsabilidade deles para com a individualidade dos alunos no processo ensino aprendizagem.

As *diferenças* presentes no modelo de trabalho doméstico das explicadoras se configuraram como o *sexto* eixo temático.

Certamente que para falarmos em diferenças, elas foram pensadas em relação a alguma coisa.

Pois bem, a escola era o outro lado da moeda.

O eixo trouxe à superfície o que, na opinião das explicadoras, fazia a diferença para que os alunos aprendessem com elas o que não conseguiam aprender nas respectivas escolas.

Figurou como principal elemento a atenção individualizada, ou como Marta preferia falar: “*o tratamento vip*”, dispensado aos alunos nas salas e varandas das explicadoras.

Fomos buscar, então, nos estudos de Tardif (2005), Perrenoud (1997) e Penteado (2001) diálogos capazes de darem consistência a mais esse achado da pesquisa.

No caso do autor canadense reforçamos o caráter interativo da profissão docente. Perrenoud apresentou-nos, através de um diálogo com Morin, as particularidades e *complexidades* de profissões com caráter relacionais como é o caso do magistério. Por último, Penteado apontou o peso e a importância da comunicação na relação professor/aluno/conhecimentos.

Enfim, todos diálogos que contribuíram para dar solidez a um produto desse estudo; produto esse que veio a se configurar como uma das marcas fortes do ofício de explicadora.

Por derradeiro, o *sexto* eixo temático: *os sonhos e desejos* das nove professoras.

A intenção, inicialmente, nas entrevistas era captar o que poderia aflorar como vontades, ainda, a serem alcançadas por mulheres professoras. A força dos relatos e alguns paradoxos elevaram a sua importância.

Boa parte dos desejos se limitava ao campo da docência: algumas pretendiam fazer o curso superior na área de Matemática, outras desejavam passar em concurso para lecionar no magistério público. O interessante é que era no magistério que seus sonhos miravam.

Mesmo que fosse para trabalhar nas instituições marcadas por suas mais severas críticas.

Portanto, eram essas as explicadoras as quais o título da pesquisa anunciara.

Foi o silêncio em torno delas que me mobilizou para estudá-las e para torná-las públicas.

É de bom tamanho, também, apresentarmos nesse momento dois outros importantes achados produzidos pelo estudo.

Trata-se, em primeiro lugar, de resgatarmos as *estratégias de evitamento de conflitos com as escolas* assumidas pelas explicadoras em suas práticas e em seus relatos.

Tal procedimento revelou, além das próprias *estratégias* uma postura conservacionista das professoras na direção da instituição escolar, ou melhor, se haviam críticas (e não foram poucas) das nove explicadoras com relação às escolas, isso não foi suficiente para que elas experimentassem ações mais arrojadas que enfrentassem as dinâmicas escolares tradicionais.

Um segundo achado se constituiu como revelador de uma realidade não prevista no início da pesquisa.

Falo aqui da predominância da frequência de alunos de escolas particulares nas salas, varandas e quintas de aulas das explicadoras.

Para as professoras esse dado não significava a superioridade da qualidade da escola pública em relação às instituições privadas. Todas, sem exceção, creditaram ao empobrecimento das camadas mais pobres da população, as quais têm feito uso em maior proporção, do sistema público de ensino, o fato de não terem condições de pagarem (por mais barato que fosse) os preços cobrados pelas professoras.

Nesse sentido, eram as famílias com melhores condições financeiras que tinham, na maioria das vezes, acesso aos serviços das explicadoras.

Vejo-me de frente, portanto, para uma pesquisa que ousa contribuir com os estudos do campo da História da Profissão Docente, sobre os quais Nunes (apud Catani, 2003) já denunciara a ausência de traços demarcadores desse campo específico de pesquisa.

Acredito, com a humildade necessária, que o presente estudo inaugura uma temática que pode ser absorvida pelo referido campo.

Afinal de contas, as explicadoras incorporam histórias de *um tipo de exercício da docência* e sobre o qual já podemos dizer que conhecemos um pouco.

Enfim, penso ter contribuído com as pesquisas do campo da Educação, ou talvez, tal qual fala António Nóvoa, esteja a pagar - quem sabe? -, parte da dívida com o meu passado, através desse estudo.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de pesquisa, n.º 77, São Paulo, maio, 1991, p. 25-31.
- Bastos, Maria H. Câmara. *Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta*. In: Mignot, Ana Chrystina V. e Cunha, Maria Teresa S. (org.) *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003, 183.
- Becker, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução: Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1999, 178 p.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed., 1994, 488.
- Brandão, Zaia. *Entre questionários e entrevistas* (mímio). PUC-Rio, n.º 44, Maio/1999.
- Caldeira, Teresa. *Memória e relato: a escuta do outro*. in Revista do Arquivo Nacional. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, n.º 200, 1991.
- Cardoso, Ruth C. L. (org.). *A Aventura Antropológica: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986, 156 p.
- Carvalho, Maria Eulina P. (2003) “O dever de casa e as relações família-escola”. GT Sociologia da Educação (Trabalho), ANPED, 2003.
- Carvalho, Maria Eulina P. (2004) *Dever de casa; visão de mães e professoras*. GT Sociologia da Educação (Trabalho), ANPED 2004.
- Charlot, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000, 93.
- Catani, Denice Bárbara. *Estudos da história da profissão docente*. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. – 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 584-599
- Catani, Denice Bárbara. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, 112.
- Catani, Denice Bárbara. *Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores*. In: Mignot, Ana Chrystina V. e Cunha, Maria Teresa S. (org.) *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003, 183.
- Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994, 352 p.
- Cunha, Marcus Vinicius da. “A escola contra a família”. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. – 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 447-468.

Da Matta, Roberto A. *O ofício do etnólogo ou como ter 'anthropological blues'*. in: Boletim do Museu Nacional – Nova Série – Antropologia, nº 27, Maio/1978.

Dauster, Tânia. *Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação* (mimeo). PUC-Rio, nº 20, Setembro, 1996.

Dayrell, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, 194 p.

Duarte, Rosília Maria. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. (mimeo). PUC-Rio, nº 56, Novembro, 2000.

Fonseca, C. L. W. *Quando cada caso NÃO é uma caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 1999, v. 10, p. 58-78.

Fontana, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2003, 208.

Garcia, Maria Manuela A. Garcia, Hipólito, Álvaro Moreira, Vieira, Jarbas Santos. *As identidades docentes como fabricação da docência*. São Paulo: revista Educação e Pesquisa, v. 31, nº 1, 2005, 45-56.

Goldenberg, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. – 2ª ed., Rio de Janeiro: Record, 1998, 112.

Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. Departamento de Educação. PUC/RJ, julho/96 (Tese de Doutorado).

Lopes, Eliane Marta T., Filho, Luciano Mendes de Faria, Veiga, Cynthia Greive. *500 Anos de Educação no Brasil*. – 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 608 p.

Lovisol, Hugo. *A memória e a formação dos homens*. Rio de Janeiro, Estudos Históricos, vol. 2, nº 3, 1989, 16-28

Lüdke, Menga e André, Marli. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

Mignot, Ana Chrystina Venancio. *Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras*. in: MIGNOT, Ana Chrystina V. e CUNHA, Maria Teresa S. (org.) *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003, 183.

Mignot, Ana Chrystina V. e Cunha, Maria Teresa S. (org.) *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003, 183.

Nogueira, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 152.

Nóvoa, António. “*O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*”. In: *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, pp.237-263.

Patto, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, 462.

Penteado, Heloísa Dupas. (organizadora) *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001, 222.

Perrenoud, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. – 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 212.

Pollak, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Rio de Janeiro, Estudos Históricos, vol. 2, nº 3, 1989, 3-15.

Popkewitz, Thomas. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In: Nóvoa, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 35-49.

Rego, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, 424.

Ritzkat, Marly G. Bicalho. “*Preceptoras alemãs no Brasil*”. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. – 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 269-290.

Romanelli, Geraldo (org.) *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Ed. Legis Summa, 1998, 178 p.

Tardif, Maurice. “*Saberes docentes e formação profissional*”. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 328.

Tardif, Maurice. “*O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*”. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 320.

UNESCO, Pesquisa Nacional. “*O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*”. São Paulo: Moderna, 2004, 224.

Villela, Heloísa de O. S. “*O mestre-escola e a professora*”. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. – 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 95-134.

Vorraber Costa, Marisa C. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

ANEXOS

Roteiro da Entrevista Semi -Aberta - Explicadoras

Bloco I: Dados pessoais e familiares

1. Data de nascimento/idade
2. Local de nascimento (pertencimento)
3. Religião
4. Etnia
5. Estado civil
6. Salário ou Condição sócio-econômica da família (renda familiar)
() até três salários () de três a cinco salários () de cinco a dez salários () acima de dez salários
7. Filhos? Quantos?
8. Nível de escolaridade
9. Nível de escolaridade do cônjuge
10. Profissão do cônjuge
11. Nível de escolaridade dos pais
12. Profissão dos pais
13. Nível de escolaridade dos filhos
14. Profissão dos filhos
15. Pessoa(s) marcante(s) em sua vida
16. Estudou em explicadoras?
17. Formação
18. Tempo de formação
19. Tempo de trabalho no magistério público e privado
20. Escolas em que trabalhou ou trabalha
21. Por que e como se tornou explicadora?
22. Tempo de trabalho como explicadora

Bloco II: Dados relacionados ao ofício de explicadora

1. Quantos alunos atende?
2. Como é o atendimento?
3. Quantas vezes na semana?
4. Usa materiais didáticos? Quais?
5. Faz uso de que estratégias didáticas?
6. Como conseguia ensinar mesmo antes de se formar (conhecimentos acionados)?
7. Como consegue ensinar tantos conteúdos diferentes (conhecimentos acionados)?
6. Como vê os alunos que chegam para você?
8. Quais os desafios enfrentados no cotidiano do trabalho de explicadora?
9. Tem relacionamento com as famílias dos alunos? Como se dá esse relacionamento?
10. Tem relacionamento com as escolas dos alunos? Como se dá esse relacionamento?
11. Conhece outras explicadoras no bairro? Relaciona-se com ela(s)?
11. Como se sente sendo explicadora?
12. Por quê e como resolveu ser explicadora?
13. Quanto cobra por mês?