

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE MESTRADO
INTERDISCIPLINAR**

JEANE CARLA OLIVEIRA DE MELO

LEMBRANÇAS DE MULHERES PROFESSORAS: memórias, histórias de vida e ensino
de história nas séries iniciais

SÃO LUÍS

2012

JEANE CARLA OLIVEIRA DE MELO

LEMBRANÇAS DE MULHERES PROFESSORAS: memórias, histórias de vida e ensino
da história nas séries iniciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Maria Nascimento Sousa.

São Luís

2012

Melo, Jeane Carla Oliveira de

LEMBRANÇAS DE PROFESSORAS: memórias, histórias de vida e ensino de histórias nas séries iniciais / Jeane Carla Oliveira de Melo. – 2012.

116 f.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientadora: Sandra Maria Nascimento Sousa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2012.

1. História – Ensino. 2. Gênero. 3. Professoras - Memórias. I
Título.

CDU 37.014.53-055.2

JEANE CARLA OLIVEIRA DE MELO

**LEMBRANÇAS DE MULHERES PROFESSORAS: memórias, histórias de vida
e ensino da história em séries iniciais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em _____ de ____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Nascimento Sousa (Orientadora)

Doutora em Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças
Motta Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. José Henrique de Paula
Borralho Doutor em História
Universidade Estadual do Maranhão

São Luís - MA

2012

Deparo neste ponto com uma das dificuldades dos autores de memória, uma das razões por que muitas (...) fracassam. Eles deixam de fora a pessoa com quem as coisas aconteceram. A razão disso é que é muito difícil descrever qualquer ser humano. Então eles dizem: “Foi isso que aconteceu”; mas não dizem como era a pessoa com quem aconteceu. (...) Muitas vezes, quando estava escrevendo meus romances, fiquei desconcertada com este mesmo problema; isto é, como descrever o que eu chamava de “não existência”. Os dias contêm muito mais não-existência do que existência. (...) É por essas presenças invisíveis que o “sujeito das memórias” é arrastado para esse ou aquele lado todos os dias de sua vida; são elas que o mantêm em determinado lugar. Pensem na força enorme que a sociedade exerce sobre cada um de nós, em que essa sociedade muda de década para década; e também de classe para classe; bem, se não pudermos analisar essas presenças invisíveis, saberemos muito pouco sobre o sujeito das memórias; e então, como se torna inútil escrever autobiografias!

Virgínia Woolf

Painho, pra você, com todo o meu amor e perdão.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo, foi escrito em trânsito, entre as cidades de São Luís e São João dos Patos, onde residi até o ano passado, por motivos de trabalho. Conceber esta pesquisa, certamente, não foi uma tarefa fácil, haja vista que vivenciava um processo de adaptação ao novo lugar, bastante diferente das experiências de cidade que havia tido. Somado a isso, juntou-se a dificuldade em ser, ao mesmo tempo, pesquisadora, professora e, agora, dona de casa. Assim, esses escritos foram construídos na solidão do sertão maranhense, entre muitos afazeres domésticos e as perspectivas de um novo começo de vida. Nessa caminhada, gostaria de agradecer a minha orientadora, prof^a Sandra Nascimento, por me abrigar em um momento tão difícil, sendo paciente e solícita comigo, eu, uma neófito nos estudos de gênero, área que a prof^a Sandra domina com maestria. Querida, obrigada por ter aceitado me orientar, serei sempre grata por isso.

Agradeço a Rita de Cássia, um dos amores mais verdadeiros (e correspondidos) da minha existência. Porque ela é a semelhante que me habita, um dos portos seguros que me ancora e que dá sentido de pertencimento às coisas. Amo essa humanidade que você me transmite. Eu queria ser como você, princesa, ou, pelo menos, tentar povoar o mundo com pessoas que tivessem sua bondade. Adoro também o teu marido, Jamilson Mesquita que se tornou um irmão pra mim.

Agradeço a Flávio Soares, mas eu nem sei o que dizer, porque ele que é o dono da melhor palavra. E eu gosto demais dele. Com muito amor, gostaria de lembrar também de amigas e amigos queridos, parceiros de jornadas: Lilah, Larissa, Yara, Adriana, Marivânia, Iure, Salomão, Sâmara, Valberto, Caroline, Haroldo, Alcyone, Danielle, Diego e Fábio.

E não tenho também como deixar de mencionar esse presente do destino: Roberta Lobão. Vou sempre te agradecer por ter cuidado de mim quando minha saúde (física e emocional) ficou frágil e dependente dos outros. Sequer tenho palavras pra expressar minha gratidão a você. Por tudo.

Agradeço a todos os colegas de mestrado, em especial a Claudinha, Bia, Marcelo, Sandra, Abimaelson, Gersino, Flávia, Keyla e Ricarte, e, a todos os professores deste Programa, sobretudo aos queridíssimos Arão e Márcia, dobradinha mais que inspiradora em arte e literatura.

E, por fim, a minha irmã Juliane, que me ensina a amar pelo avesso. E à minha mãe amada e querida, por ser uma pessoa tão doce e ao mesmo tempo, tão firme. E que ama de graça essa filha cheia de defeitos.

RESUMO

A presente dissertação possui como tema primordial a reflexão crítica sobre práticas de ensino da história na rede pública estadual de São Luís do MA, inserindo nesta reflexão vozes de mulheres professoras das séries iniciais. Tem o propósito de, em meio a esta reflexão, identificar mudanças e permanências no ensino de história nas duas últimas décadas (1980-2000). Para tanto, utilizamos técnicas de história oral na busca das histórias de vida de três mulheres professoras, almejando situar suas trajetórias nos espaços sociais da família, da profissão, cruzando, na experiência do gênero, as intersecções dos ambientes escolares e domésticos. Todo este material, construído pelos relatos de educadoras que se lançaram a compreender as articulações entre gênero e memória, foi analisado com base no referencial teórico, a saber: gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 2003), memória (HALBWACHS, 2006; THOMPSON, 2002), cultura escolar (JULIA, 2001) e ensino de História (BITTENCOURT, 2005). Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade premente de levar em consideração as singularidades de ser professora, de estabelecer o diálogo crítico e comprometido com as memórias escolares e seus contextos concretos e de dar historicidade e novos significados a essas lembranças de modo a ensejar possibilidades de mudanças efetivas, norteadoras e valorizadoras das práticas docentes nas séries iniciais do ensino da história.

Palavras-chave: Ensino de história. Memória. Gênero. Professoras. Séries iniciais. Cultura escolar.

RESUMÉ

Cette thèse a pour thème général de réflexion critique sur les pratiques d'enseignement de l'histoire dans les écoles publiques à São Luís - MA, l'insertion de cette voix de réflexion de femmes enseignantes de la série initiale. Son but, au milieu de cette réflexion, l'identification des changements possibles dans l'enseignement de l'histoire dans les deux dernières décennies (1980-2000). Par conséquent, nous utilisons des techniques de l'histoire orale à la recherche des histoires de vie des femmes enseignantes trois, visant à placer leur carrière dans les espaces sociaux de la famille, la profession, en traversant l'expérience du genre, les intersections de la maison et les milieux scolaires. Toutes ces choses a été construit par les rapports des enseignants qui se mettent à comprendre les liens entre le sexe et la mémoire, a été analysée sur la base du cadre théorique, à savoir: le sexe (SCOTT, 1995; LOURO, 2003), la mémoire (HALBWACHS, 2006; THOMPSON , 2002), la culture scolaire (JULIA, 2001) et de l'enseignement de l'histoire (BITTENCOURT, 2005). Les résultats de l'enquête soulignent l'urgente nécessité de prendre en compte la singularité d'être un enseignant, d'établir un dialogue critique avec les souvenirs et les étudiants engagés et de leurs contextes concrets et de donner des significations historiques et les nouveaux à ces souvenirs afin de donner lieu à des possibilités changement efficace, guider et d'améliorer les pratiques des enseignants dans la série initiale de enseignement de l'histoire.

Mots-clés: Enseignement de l'histoire. Mémoire. Genre. Professeurs. Série initiale. Culture de l'école.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	ENTRELAÇANDO DOCÊNCIA, GÊNERO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: um breve diálogo entre perspectivas teóricas e conceituais	17
1.1	Gênero e história na educação: a professora e o processo de “feminização” do magistério	17
1.2	Memória e Ensino da História: Clio entre zonas de sombra e de luz	26
1.3	Ensino de história e memória: relações de proximidade, simetria e estranhamento	32
2	ANUNCIANDO VOZES, DENUNCIANDO SILÊNCIOS: lembranças, memórias e histórias de vida na pesquisa educação contemporânea	39
2.1	De objeto a sujeito da história: valorização da voz das professoras e emergência de um novo olhar nas pesquisas	39
2.2	Vozes do magistério: pluralidade e singularidade dos saberes e práticas docentes	43
2.3	A voz que faz escrever: cultura escolar e os estudos acerca da memória de mulheres na educação	47
3	MEMÓRIAS, HISTÓRIAS DE VIDA E ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: pensando correspondências e rupturas na relação passado presente	52
3.1	O uso da história oral: revisitando uma prática historiográfica (fonte e obscuridade)	52
3.2	Angélica: mulher, professora, mãe e militante	56
3.2.1	Memórias da história escolar e seus impasses: ressonâncias de uma voz dissonante	67
3.3	A dor e os olhos fundos de Carolina: vida e profissão entrelaçadas pelo sentimento de angústia	76
3.3.1	História ensinada e práticas de memória: um contentamento quase descontente	84
3.4	Geni e a mulher professora: simbologia da excluída, aclamada e apedrejada	88

3.4.1 O presente, o passado e a história: caminhos entre a educação e a memória	96
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	115

INTRODUÇÃO

Todo livro de história, digno desse nome deveria comportar um capítulo ou (caso se prefira), inserida nos pontos de inflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitulariam algo como: “Como posso saber o que vou lhes dizer?”. Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da busca com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio.

Marc Bloch

A presente pesquisa funda-se sobre determinados questionamentos, direcionados às professoras das séries iniciais, a saber: como elas aprenderam história? Como ensinam história? Quais relações existem entre a experiência escolar progressiva e a prática profissional da docência? Será possível estabelecermos vínculos entre uma coisa e outra, na tentativa de entender como essa professora constrói o conhecimento histórico junto aos seus alunos e alunas das séries iniciais? E mais que isso, será possível nos afastarmos dos pesados discursos normativos da literatura educacional para compreendermos, de modo menos superficial e mais orgânico, a atividade docente em ação?

De um modo geral, foram estas as perguntas que me inquietaram a ponto de construir um projeto de mestrado – marcando então o início de uma travessia. No entanto, analisar o trabalho docente de professoras das séries iniciais, especificamente no que diz respeito à história ensinada neste nível de ensino, conduziu-me à vinculação de tais questionamentos ao campo das perspectivas teóricas envolvendo categorias como gênero, memória e história. Categorias estas que se encontravam imbricadas na escolha do problema da pesquisa, que reside no modo como mulheres professoras das séries iniciais lidam com o ensino de história, em um contexto marcado por constantes transformações (permanências e rupturas) e que, em todo momento, fazem e re-fazem nossa vida cotidiana. Pretendemos focar os saberes das professoras em um quadro marcado pelas mudanças no sistema educacional brasileiro. Mais que isso, sem perder de vista em momento algum o diálogo passado-presente, pretendemos indagar tais saberes a partir das inter-relações entre as lembranças e vivências dessas professoras e suas histórias de escolarização e profissão.

Assim, o foco principal da pesquisa incide sobre o entrelaçamento das vivências profissional e pessoal de professoras que trabalham, desde a década de 1980, nas séries iniciais da rede estadual de ensino de São Luís – MA, observando as ressonâncias desse viver sobre as práticas adotadas para o ensino de História nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental, isto é, da primeira à quarta série. O recorte cronológico compreende o período entre as décadas de 1980 e 2000. A década de 1980 é o ponto de partida por ser o momento em que se iniciaram as discussões e revisões dos currículos nacionais, proporcionando as condições para a renovação nas propostas curriculares em todo o Brasil.

A escolha do tema relaciona-se diretamente à história da minha vida. Poderia iniciar relatando a minha experiência com o assunto, cujo marco acadêmico inicial situamos nas graduações de História (UEMA) e Pedagogia (UFMA), em São Luís. Mas gostaria de deslocar a história dessa experiência para o início dos anos 1990, quando era criança e estudava em colégio militar na cidade do Recife. As aulas de História ministradas nessa instituição atuaram sobre minhas memórias de modo marcante. Guardo intensas lembranças de professoras que ensinavam História, ou melhor, Estudos Sociais. Um ensino pautado em formas de narrativas heróicas, cristãs e moralizantes, disseminador de noções pré-determinadas de bem, mal, hierarquia, superioridade, distinção, ordem, obediência, submissão, honra, pecado, culpa, salvação.

Recordo em especial da ilustração de um livro, da primeira série. Trazia o padre José de Anchieta, na praia, escrevendo palavras na areia com índios à sua volta, aprendendo suas lições. Era a figura cristã do bom catequizador, do bom pastor, do bom pai. Fatos da nossa história brasileira. Padres que ensinavam selvagens. Filhos de príncipes que inauguravam a independência. Princesas que assinavam a abolição da escravidão. Bravos militares que lutavam pela pátria e sufocavam revoluções. Bandeirantes desbravadores, aventureiros e heróis. Índios de costumes folclorizados, pitorescos e estanques. Escravos negros, da cana e do ouro. Todas essas construções da história escolar ficaram cravadas na minha mente.

Revelando uma força realmente extraordinária, essa história continua extremamente viva nas salas de aula, como a mim mostrou o tempo, que havia congelado essas lembranças, do mesmo modo que as pesquisas que desenvolvi posteriormente.

Desde 2002, ano inicial das graduações, quando decidi compreender um pouco mais sobre o ensino de História e suas vicissitudes nas séries iniciais, tenho me deparado com professoras, que, volta e meia, re-atualizam aquele ensino pautado em narrativas factuais do Estado (do Maranhão) e permeado por influências da história cristã. Constatando que a prática

da história ensinada nas séries iniciais se encontrava fortemente delineada sob o signo da permanência, resolvi buscar mais subsídios sobre o assunto nas propostas curriculares - que se apresentam como fortes componentes norteadores das práticas educativas.

Lembro, neste ponto, da pesquisa monográfica desenvolvida em 2006, intitulada “*As representações dos saberes docentes na disciplina História em séries iniciais: aspectos da cultura escolar na Unidade Integrada Governador Archer*”. Nela, identificamos nas condições de trabalho e nas lacunas presentes na formação inicial e continuada das docentes, fortes indícios de reprodução de um tipo de ensino e de memória histórica. As profissionais pesquisadas não possuíam formação específica em História e suas habilitações eram fundadas no antigo Curso Normal. Polivalentes, elas atuavam ministrando todas as disciplinas curriculares das séries iniciais, à revelia da exigência por saberes mais específicos.

Ao estudar sobre a trajetória dos currículos oficiais, adotados recentemente no ensino brasileiro, deparei-me com duas grandes mudanças que deveriam, em tese, gerar impactos positivos na história ensinada. Refiro-me à reforma curricular da década de 1980, na qual grupos de professores reunidos reivindicaram o retorno da História e da Geografia como disciplinas escolares autônomas, que haviam sido diluídas em Estudos Sociais durante o período militar. Professores e professoras de História, organizados em entidades políticas, começavam a fazer a defesa do campo de trabalho, considerando a história como um lugar privilegiado para a construção da cidadania. Era um tempo em que boa parte da população brasileira almejava transformações na estrutura política, econômica, cultural e educacional. A década de 1980 - conhecida pela lamentável expressão *década perdida* - não foi certamente o momento de efetivação dessas mudanças, mas dela colhemos alguns importantes frutos, a exemplo da projeção do ensino de História no campo do debate público, revelando abertamente tensões entre projetos de ensino progressistas e conservadores.

Anos depois, na década de 1990, caracterizada pelos governos neoliberais de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira sofreu uma segunda e significativa reforma curricular. Em 1996, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, via Ministério da Educação, ocorreu em meio ao clima de reformismo conservador característico de um novo e contraditório momento na educação do país. À revelia dos amplos debates movidos pelas associações representativas docentes, os chamados PCN'S tiveram como norte a reforma curricular espanhola e inauguraram o início de um projeto curricular que se viu, nos anos seguinte, fadado ao fracasso numa espécie de morte no nascedouro. A pouca operacionalidade dos parâmetros, no tocante às orientações metodológicas, somadas à

difícil situação educacional brasileira, fez com que o documento se tornasse mais um objeto de gabinete do que um norteador real de novas práticas educativas. No entanto, o documento continha alguns significativos avanços acerca do ensino de História, como o reconhecimento do valor de um tipo de trabalho em sala de aula baseado na multiplicidade de fontes e olhares interpretativos sobre a realidade social.

Cabe ressaltar que quem dá vida a um documento curricular são os professores, professoras, alunos e alunas. O que talvez não tenha sido ainda justamente reconhecido nas análises dos processos indicados acima. Por isso, o eixo principal de investigação deste estudo é, sem sombra de dúvida, a pessoa da professora. Mas, a professora considerada segundo os múltiplos aspectos da (sobre) vivência das docentes em um cotidiano agitado e que as obriga a se dividirem entre o trabalho na escola (muitas vezes ocupando dois ou três turnos e se desdobrando em casa nas elaborações e correções das provas, planos de aulas, planejamentos, etc.) e afazeres do dia a dia que giram em torno do cuidar da família, do auxílio ao filho nas tarefas, dentre muitos outros, que se constituem como efeito de um sistema normativo de gênero.

Este atribulado cotidiano é um retrato fidedigno da realidade docente em nosso país, que, por conta dos aviltantes salários, transforma professoras e professores em operários da educação, submetidos a altíssimas e extenuantes jornadas de trabalho, sem tempo para estudar e investir na sua formação. É por razões como estas, sem dúvida, que uma pesquisa sobre a problemática indicada deve fazer-se de modo atento à conjuntura política e educacional em curso, situando e relacionando o mundo do trabalho das docentes ao processo mais amplo das transformações do sistema educativo nacional e estadual, de maneira a entender como a cultura docente dialoga com as demandas oficiais e com as políticas públicas que as afetam em seus espaços laborais. E especialmente como, neste quadro, memória, história e gênero interagem em suas tendências para as permanências e possibilidades de mudanças.

Assim, tendo em vista o conjunto das razões expostas e a perspectiva teórica sugerida, a proposta deste estudo investigativo, reiteramos, é de enfoque sobre as experiências sociais, a memória e a formação profissional das professoras das séries iniciais, especialmente daquelas que trabalham ensinando os primeiros conhecimentos históricos. Conseqüentemente, o objetivo maior é o de realizar uma análise das possíveis ressonâncias do vivido atuantes sobre as práticas da História ensinada em séries iniciais. Acredito que, desse modo, nosso estudo poderá contribuir, à sua maneira, para a compreensão de vários problemas existentes hoje no ensino da História nas séries iniciais - ligados à relação professor-aluno, as aprendizagens, as

metodologias e abordagens -, de maneira a se caminhar rumo a uma perspectiva de formação que leve em consideração os conhecimentos docentes.

Por último, e não menos importante, a decisão de direcionar o projeto para o estudo das professoras da rede pública estadual nasceu da minha firme convicção de que uma das atribuições da pesquisa universitária educacional é criar oportunidades para atuar em colaboração com o professor e a professora do ensino público. Concordo com a perspectiva posta por Selva Guimarães Fonseca, segundo a qual “a análise do modo de ensinar deve ser feita considerando fundamentalmente a pessoa do professor” (1997, p. 14). Com efeito, o redimensionamento de qualquer prática educativa passa pelo reconhecimento de que o professor e a professora são pessoas e não índices estatísticos anônimos. Nesse sentido é que procuro aproximar-me da vida da docente, para, a partir do seu exame crítico, delimitar e investigar aqueles aspectos que condicionam as possibilidades da construção do conhecimento histórico ensinado nas séries iniciais.

Por isso, nossa pesquisa fala, sobretudo, de mulheres professoras. Eu mesma, professora de história, me faço presente aqui, ou tento me fazer presente, como pessoa e voz que procura se colocar de modo visível e ativo no desenrolar desta trajetória. Pois, de certa forma, essa investigação também fala de mim, da minha constituição, de como eu sou, das minhas práticas, anseios e inquietações. Nesse sentido, essa narrativa tem um pouco de auto-análise entremeada de “sucessos e revezes”, feita e refeita sob a inspiração da pergunta de Marc Bloch: “como posso saber o que vou lhes dizer?”. Ao falar das “minhas” professoras no ensino primário, evocar imagens de infância, explorar fragmentos de memórias e elementos de gênero, etnia e classe, apontar contradições de ensino, desvendar nuances e opacidades de antigas práticas educativas e apresentar dramas e angústias pessoais, encantos e desencantos, essa pesquisa traz ecos de um passado-presente que se mostra vivo para mim e continua a orientar (e, em certos sentidos, a assombrar), assim como afirmou Rüsen (2001), nossa consciência histórica, nosso modo de pensar história. Uma consciência que, a meu ver, deve ser profundamente repensada e reinventada.

O presente estudo, por estar ligado à minha história de vida, como dissemos, almeja ser também uma forma de rever minhas vivências como sujeito, mulher, aluna, professora, historiadora. Espero com ele ultrapassar uma etapa de pesquisas iniciada desde o ano de 2002, quando passei a me debruçar sobre o ensino de história nas séries iniciais, e, quem sabe, também de vida, iniciada em tempos mais remotos. Finaliza um ciclo, mas isto não significa afirmar que todas as inquietações tenham sido respondidas, pois o processo de produção de

conhecimento é sempre provisório e contingencial. O tempo, a ciência e o olhar de quem pesquisa muda em todo momento.

Assim estabelecidas minhas razões e opções quanto ao tema, passo a uma breve descrição dos capítulos construídos neste estudo. No primeiro, busco discutir algumas categorias essenciais à pesquisa, como docência, gênero, memória e ensino de história, com o objetivo de relacioná-las ao objeto do estudo. O segundo capítulo é direcionado para a discussão sobre a visibilidade dos estudos acerca da memória na pesquisa educacional contemporânea, considerado um campo bastante prolífico, em particular sobre as possibilidades de conhecimento da escola e atividade do magistério através das vozes de professores e professoras. No terceiro e último capítulo, à luz do referencial teórico e das entrevistas, analiso os relatos de três mulheres professoras da rede pública estadual de São Luís, alcunhadas por *Angélica*, *Carolina* e *Geni*. Busco, a partir do exame crítico de seus fragmentos de memórias, de recortes de histórias de vida e de escolarização, compreender as mudanças nos modos de pensar e ensinar a história nas séries iniciais e nos múltiplos processos de subjetivação destas mulheres professoras.

O convite está feito para a apreciação dos resultados desta longa e proveitosa caminhada.

1 ENTRELAÇANDO DOCÊNCIA, GÊNERO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:

um breve diálogo entre perspectivas teóricas e conceituais

“ (...) Antes, a mulher era explicada pelo homem, disse a personagem do meu romance, As meninas. Agora é a própria mulher que se desembrulha, se explica”.

Lygia Fagundes Telles

1.1 Gênero e história na educação: a professora e o processo de “feminização” do magistério

É praticamente impossível, no campo da pesquisa acadêmica, abordar um estudo sobre mulheres professoras sem passar pelas relações de gênero. Estas são responsáveis por constituírem e legitimarem discursos e práticas sociais que atravessam a construção dos sujeitos designados por femininos e masculinos. Por isso é necessário examinar o conceito de gênero. Não como um axioma fechado, mas a partir do diálogo com as idéias formuladas no decorrer do tempo. Dito de outra forma: é necessário dar historicidade à categoria.

O conceito de gênero nasceu em 1983, por meio dos estudos de Haraway (1995). Para esta autora, gênero é “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (HARAWAY, 1995, p. 221). Tal formulação, de caráter combativo, pretendeu fugir àquele tradicional esquema explicativo, sustentado numa lógica exclusivamente binária, onde o determinismo biológico era fundamento universal de distinção entre os sexos.

A elaboração de Haraway (1995), portanto, trouxe à tona um novo sujeito histórico – a mulher –, marcando a insurgência da problematização de um campo ao mesmo tempo teórico e político: o feminismo. A partir dos anos 1960, o feminismo emergiu com força não só no debate acadêmico, através da criação de uma epistemologia própria, mas também no debate público. Eram tempos de questionamento da posição (subalterna) da mulher na sociedade. O movimento feminista iniciado na referida década, ousou discutir e lutar por questões que

giravam em torno da ampliação dos direitos de espaços de atuação femininos e da demanda de maior autonomia da mulher acerca do seu corpo.

Em meio à militância e construções teóricas, Simone de Beauvoir, em 1949, na obra já clássica, *O Segundo Sexo*, lançou as bases da atual compreensão sobre a mulher. Segundo a ótica beauvoiriana, ninguém nasce essencialmente uma coisa ou outra, mas torna-se mulher e homem por meio dos processos de socialização. É a cultura à qual se pertence que tem o papel preponderante na cartografia dos gêneros, delineando os modos de ser e agir dos sujeitos. Não é o sexo biológico a razão de ser inerente que define as pessoas. Em suma, a pensadora mencionada negava a existência de qualidade intrínseca masculina ou feminina imutável ou determinada por características puramente biológicas, afirmando, ao contrário, o domínio de construções sociais e culturais, históricas, mediante as quais homens e mulheres eram educados e socializados segundo códigos sociais distintos. Com efeito, conforme a notável escritora, os papéis também diferenciados advinham destes conjuntos de regras, onde normalmente caberia às mulheres a ocupação de posições consideradas hierarquicamente inferiores.

Desta forma, questionava-se esse duro sistema normativo, que preconizava diferenças naturalmente predeterminadas entre homens e mulheres. Assim, as identidades começavam a ser percebidas como construções sociais que impõem aos sujeitos, via normalização, determinadas condutas, modos de pensar e espaços de poder fundados na distinção que a sociedade construiu para dar lugar ao feminino e ao masculino. Com isto, Beauvoir (1970) procurou desnaturalizar determinadas noções estanques relacionadas à sexualidade, abrindo uma seara para pensar a mulher enquanto sujeito em permanente construção social.

Lançadas as bases dos estudos de gênero, alimentados pelas formulações teóricas dos movimentos feministas e das pesquisas acadêmicas, pensadoras e pensadores diversos, ao longo do tempo, aprofundaram o conceito, dotando-lhe de maior complexidade. Uma destas pesquisadoras é Joan Scott (1995). No seu paradigmático texto “*Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*” oferece visão ampla e relacional sobre a categoria gênero, argumentando que as diferenças entre os sexos são construídas socialmente e mascaram variadas relações de poder. Scott (1995) buscou desvelar como esses poderes funcionam e contribuem para a pouca visibilidade da mulher na história. Assim, assinala que o gênero:

(...) tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p.13).

Para Scott (1995), o conceito de gênero decodifica relações de poder, além de atuar como um elemento constitutivo das relações sociais; o gênero, como sistema normativo, portanto, tem como função ordenar aspectos centrais nas sociedades, tais como os sistemas de parentesco, a divisão de trabalho, os modos como se educam os sujeitos, influenciando, sobretudo, na organização mais ampla dos sistemas políticos vigentes. Por isso, para Scott (1995), importa compreender como o gênero foi produzido e representado ao longo da história. Em sua obra, gênero e história não devem ser desvinculados, na medida em que a segunda pode oferecer aos estudos de gênero um instrumental teórico útil para a análise dos significados e construções sociais imanentes às relações de poder que atravessam as práticas dos sujeitos.

De acordo com esta teórica, mais importante que a denúncia da invisibilidade da mulher na história é a pergunta sobre *como e porque* este deslocamento (ausência, desaparecimento, apagamento, esquecimento, redução) se deu a partir de múltiplas e conflituosas relações de poder. Além da valiosa constatação de que o gênero é um constructo social, Joan Scott (1995) procura avançar e perceber como se processaram as mudanças nas relações entre os sexos, os quais carecem de ser analisados sempre em conjunto, de modo a articular a construção dos universos nomeados de femininos e masculinos, já que estes se encontram amalgamados no tecido social. Assim,

Os significados dessas organizações não são fixos, mas sim dinâmicos no léxico de uma cultura, por isso interessa à História analisar: os processos conflitivos através dos quais os significados se estabelecem, as maneiras através das quais conceitos como gênero adquirem a aparência de fixidez, as contestações que ocorrem às definições sociais normativas e ainda as respostas a essas contestações (SIQUEIRA, 2008, p.115).

Scott (1995) assinala que os estudos de gênero devem contribuir para descortinar as diferenças, apreender dinâmicas, romper noções estanques e perceber como determinadas hierarquias de poder ligadas ao gênero são construídas e re-atualizadas nas sociedades. Para ela, é fundamental historicizar essa categoria

Examinar gênero concretamente, contextualmente e considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (SCOTT, 1994, p.19).

Mais que isso, os estudos de gênero devem ousar e questionar os pressupostos do saber histórico produzido sobre as mulheres, sem perder de vista os limites e as possibilidades 19

epistemológicas e políticas que se apresentam no horizonte destas pesquisas. No campo historiográfico se fundou o domínio conhecido como “*história das mulheres*” (DUBY & PERROT, 1991; DEL PRIORE & BASSANEZZI, 2009). Tal como Joan Scott (1995) assinalou, a história das mulheres (que não deve ser confundida com os estudos de gênero, ainda que boa parte destes estudos recaia sobre a mulher) visa também posicionar-se contra o seu silêncio ao longo da história, recolocando este sujeito como agente histórico, propondo novas perspectivas e olhares para velhas questões.

No contexto dos estudos de gênero, contribuições importantes foram dadas pela vertente denominada pós-estruturalista, na qual Michel Foucault representa uma das expressões mais significativas. Na obra *História da Sexualidade* (1998), ele postula ser a sexualidade uma espécie de dispositivo histórico ligado a determinados regimes de poder/saber. Tal postulado implica em atentar para o conjunto de enunciados e práticas sociais que forjam a sexualidade de homens e mulheres e configuram múltiplas relações de poder, exercitada a partir de vários pontos e para muitas direções. Inspirada nos escritos de Foucault sobre sexo e sexualidade, Safiotti (2006, p.31) pondera que não se pode perder de vista

(...) o fato de que a sexualidade é exercida de diferentes maneiras, segundo o tempo-espaço em que tem lugar. Mais do que isto, este exercício não é uniforme nem mesmo num espaço-tempo determinado, havendo sempre diferentes matrizes, competindo com a dominante, graças às transgressões cometidas por muitos *socii*. E a transgressão é de suma importância nas mudanças sociais. É nela e por meio dela que a sociedade se transforma neste domínio e em todos os demais, mesmo porque se transgride em todos os espaços sociais.

Assim, por meio desta perspectiva fundada no pós-estruturalismo, o modo de se pensar o conceito de gênero se tornou cada vez mais carregado de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade. Por isso, face às diferenças culturais das sociedades, é necessária e adequada a relativização do que conhecemos por identidades de gênero, não devendo este conceito ser tomado como universal e generalizável para todas as culturas. Para Guacira Louro (1997, p.16), o gênero é uma categoria que engloba em conjunto o campo lingüístico e “privilegia exatamente o exame dos processos de construção destas distinções biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidos entre homens e mulheres”. Enfatiza a importância de ampliar-se a compreensão acerca do gênero, sendo

(...) necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino e masculino numa dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Em seus estudos sobre as relações entre gênero e docência feminina, Louro (1997; 2009) provoca ao questionar: qual seria o gênero da docência e da escola? À primeira vista, afirmamos que o gênero é “feminino”, dado o expressivo número de mulheres ocupando vagas no magistério. Além disso, porque a escola, instituição que se destaca pelo cuidar e educar – tarefas consideradas pela tradição como essencialmente da mulher – possui também um gênero que pode ser compreendido como feminino. No entanto, ao se analisar mais a fundo a questão, tais proposições devem ser discutidas. Tendo em conta que, na história das instituições de ensino, os currículos, os programas escolares, a forma de apresentação dos saberes e a produção de conhecimento foram construídas sob a ótica dos homens, é necessário refletir se, de fato, a escola é somente atravessada por um gênero ou outro. Certamente não.

Como estamos tratando de professoras, é válido pensar que essa profissão teve (e tem) uma inegável historicidade tal como as relações de gênero que permeiam o ofício. Estamos nos referindo aos sujeitos mulheres que se construíram e foram constituídos mediante um conjunto de enunciados e práticas sociais cujos objetivos contribuíram para delinear as identidades docentes existentes na contemporaneidade. A experiência histórica que levou a mulher a se constituir como professora, sobretudo como professora primária, foi chamada por diversas autoras como *feminização do magistério* (FISCHER, 2005a; 2005b; VILELA, 2005; SANTOS, 2010). As raízes desse processo remontam à criação das primeiras escolas normais, ainda na época do Império. A pretensão, quando da criação de tais instituições, era de formar professores e professoras objetivando atender a um (esperado) aumento da demanda escolar. Contudo, o objetivo não fora alcançado, uma vez que as condições da educação formal organizada nas Províncias eram profundamente incipientes.

A partir da segunda metade do século XIX, as escolas normais, destinadas a ambos os sexos, registrou cada vez mais aumento das matrículas de mulheres, o que, inevitavelmente, gerou maior número de formadas normalistas. A entrada das mulheres no magistério e o posterior “abandono” dos homens destes espaços (já que eles migraram para o magistério de graus maiores e melhor remunerados) se vincularam ao processo de urbanização e industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho de um modo geral – principalmente para os homens (com ganhos maiores que na docência, caracterizada por salários ínfimos). Assim, paulatinamente o crescimento dos setores sociais médios provocaram outra expectativa em relação à escolarização no interior da sociedade brasileira imperial.

Vale destacar que, neste período, as mulheres frequentadoras das escolas normais eram oriundas das classes médias e até mesmo das elites abastadas. De alunas a educadoras,

algumas se tornaram feministas, como é o caso exemplar de Nísia Floresta, que já na segunda década do período imperial, em 1838, fundou uma instituição de ensino, o Colégio Augusto e trouxe à lume as primeiras obras de referência do feminismo brasileiro - *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832) e *Opúsculo humanitário* (1853) –, nos quais clamava pela educação da mulher.

No entanto, duas opiniões bem distintas surgiram acerca do fenômeno da feminização do magistério, atestando que este processo não se deu sem críticas ou resistências. Louro (2009) informa que, para alguns segmentos mais conservadores, a mulher não estava preparada para exercer a docência, sobretudo para os setores que lhe atribuíam uma *inferioridade intelectual* face à inteligência masculina. Por outro lado, havia a corrente que preconizava ser o magistério uma espécie de destino natural das mulheres. A docência, sob essa ótica, era compreendida como ofício complementar do que seria de fato a *verdadeira carreira feminina*: a maternidade e os cuidados com o lar.

Esse último discurso principiou a ganhar corpo, especialmente quando buscou justificar que a atividade da docência “não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2009, p.450). O conjunto destes tipos de enunciados legitimadores da docência feminina propiciou, também, a normalização daquelas características postas como *intrínsecas* ao magistério exercido pela mulher: a doação, a paciência maternal, a semelhança do ofício ao sacerdócio. De modo mais amplo, a construção desse ideário, que fincou raízes fundas no imaginário coletivo brasileiro, dificultaria, no futuro, a discussão acerca dos direitos ligados ao trabalho da mulher como docente.

Consoante Müller (1999), é preciso ressaltar também que o processo mencionado sofreu a influência, intervenção e controle do Estado nas questões fundamentais ligadas à docência: salários, programas de ensino, normas, entre outros. Numa perspectiva ampla, o magistério feminino, paulatinamente, foi se construindo, através de práticas e discursos, como carreira nobre, sublime e superior – mescla de valores missionários e messiânicos representados na ação da professora –, identificada com os ideais religiosos e o maior símbolo feminino da Igreja Católica: Maria. Mas a função, apesar de ser considerada nobre, na prática não o era, por vários motivos, entre estes decerto a remuneração, caracterizada por baixíssimos salários. Na verdade, neste caso, ideais elevados e salários baixos deram-se cada vez mais as mãos, numa história onde um se tornou condição do outro, evidenciando um mecanismo perverso de sublimação e reprodução de sentimentos ambíguos de culpa,

impotência e revolta, até o limite extremo e absurdo do surgimento de camadas cada vez maiores de docentes que, sem abandono do emprego, simplesmente vão desistindo e abdicando dos “compromissos” e “responsabilidades” característicos das novas condições do ser professora e ser professor.

Considerava-se este ordenado uma renda suplementar. A mulher, ao casar-se, seria sustentada pelo marido (que deveria manter o status de provedor), e, na maioria dos casos, abandonaria a docência para exercer a *verdadeira carreira feminina*. Ainda na primeira metade do século XIX, os discursos médico, religioso, higienista, jurídico e educacional corroboraram com a produção de uma professora abnegada, amorosa, vocacionada, disciplinadora e ao mesmo tempo disciplinada, disposta a se doar ao *sublime* objetivo de educar gerações de crianças, no interior de um projeto educativo maior. Paradoxos alimentavam seu ofício: ao mesmo tempo em que elas ingressavam na vida pública, tinham, em sua maioria, como norte o lar e a maternidade, ou seja, o espaço privado familiar. Equilibrando-se entre o discurso laico e religioso, o público e o privado, a professora começava a se construir como sujeito social.

Com a passagem do tempo, as escolas normais se tornaram um reduto ocupado quase majoritariamente por mulheres. E tudo concorreu para isto. Os currículos, as vestimentas, as normas, os tempos e espaços escolares. Para Louro (2009, p. 455), “uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras”. O currículo também deu os primeiros passos para se feminizar, incluindo disciplinas como puericultura, economia doméstica, trabalhos manuais e higiene escolar. Expressava novas estratégias de conhecimento cuja finalidade, em última análise, era o controle da população. Estratégias oriundas do saber médico e cultuadas pela ideologia eugenista (JERRY, 2005). Deste modo, neste momento, o sentido de formação na educação da infância passava pela incorporação desses saberes, considerados científicos. Aos poucos, as ciências pedagógicas foram se constituindo enquanto campo legitimado e legitimador de práticas e de saberes. Para Müller (1999, p. 12), no seio do projeto de nação moderna da Primeira República,

(...) a escola primária assume, então, um papel fundamental. Será através dela que a identidade e o sentimento nacional poderão ser construídos. Será ela quem definirá novos hábitos e valores, os deveres da cidadania. Entra em cena, então, a professora primária.

Assim, o papel desempenhado pela professora como construtora de uma nação moderna, contava com programas de instrução específicos (baseados no ensino de história,

moral e cívica e língua pátria), execução de rituais de caráter patriótico, e, até mesmo com a normalização do comportamento da docente, que deveria ser exemplar, servindo de modelo e síntese das virtudes nacionais. Face à tamanha tarefa, “a professora- construtora precisou ser construída” (MÜLLER, 1999, p.13). Dito de outro modo: civilizou-se a nação por meio do disciplinamento da sua agente maior, a mulher docente. Todavia, ao mesmo tempo em que assimilava este conjunto de enunciados e procedimentos, a professora se constituiu, conformando novas mentalidades e produzindo subjetividades no âmbito do seu cotidiano de trabalho. Fabricada e fabricante, a docente emergiu como sujeito histórico que dialogava, recriava e negociava, sob as mais variadas condições sociais, com os dispositivos de poder e controle que lhes foram (in) postos.

A saída da mulher do espaço privado para o público não se deu sem contradições. Em torno da mulher professora se produziram representações e imagens sociais marcadas por dicotomias. Louro (1997) chamou a atenção para figura da mestra solteirona, severa e rígida, em oposição à imagem da professora angelical, frágil e delicada, uma espécie de *mãe espiritual*. Foram poucas as alternativas de identificação destinadas às docentes no início do século XX. É verdade que algumas mulheres conseguiram ir além dessas dicotomias, obtendo certa notoriedade pública, consagrando-se como diretoras e inspetoras de ensino, diversificando o leque de profissões femininas, mas, em termos gerais, as mulheres dedicadas mais à carreira do magistério que ao lar, foram percebidas e julgadas como desviantes das hierarquias de gênero. Causava ainda estranheza para a sociedade brasileira da Primeira República, a incômoda tríade *mulher-conhecimento-autonomia*.

As décadas de 1930 e 1940 demarcariam algumas mudanças relacionadas ao magistério feminino. As novas teorias pedagógicas, com destaque aos estudos que tomavam por base a psicologia, puseram no centro do processo ensino-aprendizagem a figura do aluno (SAVIANI, 2008). Foi exigida da professora uma postura nova, até então voltada para a correção das crianças consideradas inadaptadas conforme preconizava o discurso psicológico que separava os infantes em normais e anormais. Nesse ínterim, surgiram especialistas – profissionais (também mulheres) dotados de conhecimentos científicos sobre os estágios de desenvolvimento infantil -, que, em função disto, estavam autorizados a intervirem na realidade educacional, informando sobre os melhores métodos de promoção da aprendizagem (JERRY, 2005; LOURO, 2009).

A partir dos anos de 1960, o discurso sobre o magistério começava a ganhar outros contornos. O caráter técnico-burocrático do regime militar, vinculado à ênfase na dimensão

instrumental do ato educativo, fez com que a professora fosse pensada nos termos de uma profissional (técnica) do ensino. Foi a partir desse cenário que se acentuou a queda dos salários, já costumeiramente baixos, gerando a chamada tendência de *proletarização da categoria docente* (que atingiu todo o professorado, de modo mais amplo). Nas escolas, milhares de professoras, antigas “marias” ou “mães espirituais” do ensino brasileiro, se viram assim cada vez mais prisioneiras de condições precárias de trabalho que contribuíam não para a superação e sim para o agravamento de um círculo infernal de vida.

Enredadas especialmente entre um tipo antigo de escola que se deteriora e não se transforma e o projeto de uma nova escola que existe mais como ideal do que como realidade. Por outro lado, esse crescente cerceamento da autonomia da professora, os rígidos procedimentos de controle das práticas de ensino e a paulatina separação entre os que executam e decidem, levou grupos de docentes à mobilização em torno das entidades representativas do magistério e dos sindicatos.

Dos anos 1970 em diante, a professora começava a se reconstruir como sujeito social. Mais do que *tia* ou *professorinha*, agora também podia ser militante, grevista, sindicalizada, disposta a lutar por seus direitos e fazer ouvir seus reclamos (GIULANI, 2009). A percepção de que constituem uma categoria profissional, vale observar, não fez delas um grupo homogêneo e muito menos coeso. Na perspectiva deste trabalho, as professoras são analisadas, ao mesmo tempo, como múltiplas e singulares em suas trajetórias, diferenciadas por classe, etnia, geração, desejos e aspirações. Razão pela qual

(...) é fundamental enfatizar que não se entende o sujeito *professora* como uma substância ou identidade homogênea, possuidora de uma essência única, a qual é preciso encontrar. Estaremos lidando com a diversidade, travestida por um discurso que tende a tornar uno o que é múltiplo, dinâmico e, muitas vezes, incongruente. Em outras palavras, trata-se de fazer emergir a riqueza do heterogêneo, geralmente abafada pela força de um *mesmo* que busca se impor, especialmente por práticas discursivas apoiadas em múltiplas redes de poder. (FISCHER, 2005).

Desta forma, elas articularam sim práticas sociais diversas e foram capazes de abrigar “toda a história da atividade docente e de suas vivências como sujeito feminino” (LOURO, 2009, p. 477). Com efeito, a história da mulher professora é uma história das relações de poder, não raras tendentes à imposição de padronizações, mas em que se cruzaram (e ainda se cruzam) variados discursos com objetivos e sentidos diversos.

Assim, a experiência histórica que engendrou o movimento de saída das mulheres dos lares para as salas de aula, sejam como alunas ou mestras, precisa ser apreendida na perspectiva imprescindível de gênero, uma vez que essa categoria de análise, relacional por

excelência, chama a si questionamentos inúmeros e decisivos acerca do questionamento do que é ser mulher – indagação este sempre atravessada por contingências, discontinuidades, permanências e rupturas.

1.2 Memória e Ensino da História: Clio entre zonas de sombra e de luz

No contexto atual de mudanças velozes, o espaço destinado à memória, à escuta atenciosa do outro, à experiência e suas lições, vão ficando, cada vez mais, em segundo plano. O fenômeno, com efeito, já foi observado pelo olhar atento do historiador Eric Hobsbawm (2002), preocupado em chamar atenção para dissolução dos vínculos que uniam as gerações presentes às passadas. A fragmentação destes elos favoreceria, portanto, ao processo de ruptura dos referenciais constitutivos da memória coletiva e das identidades sociais.

Dado como já estabelecido tal fenômeno do olvido na contemporaneidade, Hobsbawm (2002) enxergou na função do historiador uma importância estratégica capital: a de lembrar o que todos esqueceram, como também de refletir sobre o processo que tem levado ao domínio avassalador do presente sem passado, no qual estamos envoltos. Assim, levar ao questionamento sobre a pressa do mundo contemporâneo e seus impactos em nossas vidas acabou se tornando uma das principais tarefas para quem lida com o passado-presente. No entanto, já no início do século XX, Walter Benjamin (1994), também percebeu a modernidade europeia como ruína e escombros que dilacerava identidades em nome do rápido tempo do progresso capitalista. Mesmo separados por diferentes contextos históricos e filiações teóricas, Hobsbawm e Benjamin imaginam o historiador como um profeta às avessas, cuidando de observar e pensar o passado como experiência aberta, mas também enquanto prenúncio de um presente tenebroso.

Reforçando este debate, a consciência da fugacidade da história e da memória nos dias de hoje também têm nos conduzido a movimentos de recuperação do passado. Nesse sentido, Hartog (2006) pondera que o atual contexto histórico tem sido marcado pelo aumento do volume de mecanismos que objetivam preservar a memória e a tradição, sob a justificativa do risco da perda dos referenciais identitários em um mundo amplamente globalizado.

Assim, o historiador, aquele que tenta produzir uma narrativa plausível sobre os homens e mulheres no tempo, deveria chamar a si a responsabilidade de produzir um discurso em forma de contra-memória sobre aqueles pisoteados pela voracidade do capitalismo – as chamadas vozes vencidas – fundamentais na reflexão desenvolvida por Paul Thompson (2002) sobre os lugares dos subalternos na sociedade.

Daí a seguinte questão: poderia a professora das séries iniciais ser considerada subalterna, discriminada, praticamente uma *outsider* (ELIAS & SCOTSON, 2000), operária do ensino, submetida a altas jornadas e em péssimas condições de trabalho? Quem nos responde essa questão é a pesquisadora Tânia Brabo (2005). No livro intitulado *A cidadania da mulher professora*, ela nos mostra que o processo histórico de feminização do magistério aconteceu acompanhado de uma série de privações, abortos e restrições de direitos, que culminaram em baixos salários e desqualificação da carreira docente – processo este responsável pela proliferação de obstáculos à conquista de uma cidadania mais plena e concreta para as mulheres que atuaram e atuam na educação.

O fenômeno estudado por Brabo (2005) se relaciona diretamente ao que chamamos de mal-estar docente, resultado da transformação de professoras e professores em verdadeiros sobreviventes, os quais, movidos pela busca de alternativas, têm abandonado o magistério por outras formas de trabalho. Também não faltam estudos que observam esse fato como um sintoma gritante dos problemas estruturais que acometem o ensino público brasileiro, o que nos parece coerente com as análises iniciais de Benjamin e Hobsbawm sobre o desmanche social contemporâneo. Porém, o conformismo que tal quadro devastador tem gerado precisa ser encarado com parte dos problemas acima mencionados.

Por isso mesmo, antes de cair no discurso fácil que mais serve ao acomodamento que a reflexão, é muito importante e urgente perceber quem são esses homens e mulheres que se angustiam no interior de sua prática, mas que também ainda encontram diariamente algum sentido para estar ali, ensinando gerações de alunos e alunas a obterem a formação básica construída no longo processo de escolarização. Nesta perspectiva, conhecer a memória da educação (ainda que carcomida pelo presentismo atual) a partir das vozes de quem dá vida ao fenômeno educativo é uma das formas menos arbitrárias e mais democráticas de ter acesso às angústias e expectativas dessa categoria tão diversa formada pelos profissionais que atuam no magistério.

Neste contexto difícil para o historiador é que retomamos nosso debate sobre memória, partindo da afirmativa de uma grande estudiosa sobre o assunto, Ecléa Bosi (1998),

que dizia: a memória não é sonho, a memória é trabalho. Contudo, dizer isto não significa negar a dimensão da subjetividade inerente ao labor de lembrar, uma vez que as memórias estão atravessadas por sentimentos ambíguos, assim como também por vicissitudes e contingências da contemporaneidade. A memória sempre invoca, portanto, uma relação ativa entre presente-passado. É impossível recordar eventos como se estes fossem espectros congelados da realidade ou como se pudesse haver uma relação mimética e linear entre vivências e lembranças.

Nossa personalidade, nossas experiências e vivências bem como o modo de ver o mundo é que vão marcar e modelar nossas lembranças. A memória, nesse sentido, é viva e pulsante, porque caminha entre a dialética de esquecimentos, silêncios, tristezas e alegrias (BOSI, 1998). Isto fundamentalmente porque somos seres produtores de história e nossas experiências são partes constitutivas das identidades que carregamos e re-significamos durante toda a existência.

Vale, neste passo, recordar um conhecido conto chamado “Funes, o memorioso”, do escritor Jorge Luis Borges (1979), pois ele expressa diferentes ângulos da questão em pauta. Neste conto, o personagem principal, Funes, possuía uma espetacular memória fotográfica. Era capaz de lembrar pequenos detalhes de cenas que vivera há anos, conforme assinala o trecho abaixo:

Num rápido olhar, nós percebemos três taças em uma mesa; Funes, todos os brotos e cachos e frutas que se encontravam em uma parreira. Sabia as formas das nuvens austrais do amanhecer de trinta de abril de 1882 e podia compará-los na lembrança às dobras de um livro em pasta espanhola que só havia olhado uma vez e às linhas da espuma que um remo levantou no Rio Negro na véspera da ação de Quebrado. Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada a sensações musculares, térmicas, etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entresonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro, não havia jamais duvidado, mas cada reconstrução havia requerido um dia inteiro. Disse-me: *Mais lembranças tenho eu do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo*. E também: *Meus sonhos são como a vossa vigília*. E também, até a aurora; *Minha memória, senhor, é como depósito de lixo* (BORGES, 1979, p. 481).

Funes, como se pode depreender, sabia dizer com maestria qual era a posição das nuvens do céu de um dia claro de uma década atrás. Em contrapartida, não conseguia sequer reter nenhum sentimento ou descrever alguma emoção que havia sentido em sua vida. Era um exímio narrador de detalhes puramente físicos. A memória, para ele, era resíduo, lixo, que ele não sabia recriar de um modo vivo, intenso. Mas se suas emoções se perdiam era talvez porque lhe faltasse força para reler em profundidade suas experiências pregressas. Isto demarca, de forma muito singular, que a memória não é só trabalho, mas também é um ato de

bravura (e de superação e alívio para alguns, já que o falar sempre teve uma função terapêutica, vide o caso da psicanálise, que se propõe a curar pela *linguagem*).

Lidar com determinados eventos da memória pode ser uma experiência dolorosa para uns, sobretudo, levando em consideração o que foi vivido. Assim, as memórias de cativo, de cárcere, de exílios, de guerras, de refugiados, de campos de concentração, entre outras experiências limites de pura sobrevivência, costumam ser bastante traumáticas para quem rememora, porque, em última análise, quem relembra, revive em outros termos, as experiências outrora vivenciadas (ROLLEMBERG, 1999). Em outras palavras, não é fácil lidar com o peso do passado. Talvez, precisamente por querer fugir deste fardo e da responsabilidade existencial inerente ao ato de recordar, Funes preferia ou era condicionado a reter em sua memória apenas eventos sem maiores conseqüências emocionais, como se pudesse anular em si o ser humano complexo que era.

Por outro lado, e diferente do nosso personagem borgeano, os estudos sobre memória interessam-se justamente pelos intrincados caminhos que estão envolvidos na experiência de lembrar - operando na vida individual e coletiva dos grupos. Para Halbwachs (2006), as memórias, antes de tudo, integram comunidades afetivas que existem por meio de variadas redes de sociabilidade. Nossas recordações, portanto, são produzidas e compartilhadas no meio social; assim, a tradicional e engessada oposição entre memória individual e memória coletiva deve ser repensada nos termos de uma aproximação maior, já que uma não existe sem outra, ou não deveria existir. Para Halbwachs (2006, p.30), “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros (...). Isto acontece porque jamais estamos sós”. E ainda assinala

(...) que a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 2006, pp. 75-76).

No entanto, tal premissa não significa afirmar que apenas existem memórias coletivas e que o indivíduo e suas recordações estão diluídos no interior das mesmas. O ato de lembrar e de rememorar integra uma ação pessoal no qual o sujeito atribui sentido às suas experiências vividas com outros, em variados espaços, tempos e circunstâncias. Além de que, a lembrança individual é um ponto de vista ancorado na memória coletiva. No entanto e de modo paradoxal, para o sociólogo francês, a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças individuais e “talvez não explique por si a evocação de qualquer lembrança” (2006, p. 42). Além dessas correlações entre as duas formas de memória, Halbwachs (2006)

pondera sobre a necessidade de levar em consideração os lugares sociais aos quais os indivíduos pertencem, uma vez que estes atuam como fatores condicionantes no reordenamento do “ponto de vista” constituído pela memória individual. Sobre o lugar desta, Halbwachs (2006, p.51) considera que

É um ponto de vista sobre a memória coletiva, e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os outros meios... A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações destes meios, cada um tomado à parte e em seu conjunto.

Como podemos extrair da citação acima, além de coletiva e individual, a memória é movimento, está sempre em mudança, dada as transformações permanentes nas relações entre os lugares do “ponto de vista” da memória pessoal e os “meios” da memória coletiva. É essencial que atentemos para tal circunstância, sob pena de continuarmos insistindo, a custo de buscar a famigerada estabilidade e regularidade que nossos tempos tanto reclamam em vão, na crítica ao velho clichê do predomínio ainda de um frio discurso cartesiano que serve apenas para dar lugares artificiais às idéias, aprisionando-as em gavetas herméticas de certezas científicas.

Hoje, não se trata mais desse combate. As peças do problema, de fato, foram alteradas. Outro é o “Funes” de agora. Não mais o personagem das lembranças detalhadas e frias, mas, sim, calculadas e pragmaticamente sedutoras, plásticas, flexíveis... Isso quer dizer que precisamos sim retomar o passado, mas em outros termos, tendo em vista precisamente as mudanças no campo da memória. Estudar os caminhos e descaminhos da memória, seja ela em termos individuais ou coletivos, requer um esforço de reinterpretação da experiência, entendendo-a como um texto em aberto, voltado, num primeiro e crucial momento, para a análise do “fragmentário que somos”, das “diferenças que nos constituem”, do “dessemelhante que nos habita” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p.87).

Os estudos sobre a memória, desta forma, e sem dúvida, marcam um campo interdisciplinar (ou, talvez, transdisciplinar) por excelência, em que a Literatura, a História, as Ciências Sociais, a Psicologia, a Psicanálise dialogam e encontram suas grandes fontes de matéria-prima. Porém, não faremos aqui um exame detalhado do estado da arte dos estudos a respeito da memória, a não ser sobre aqueles pontos necessários aos nossos propósitos nesta pesquisa; mas reiteramos se tratar de temática rica e inquietante, capaz de atrair olhares diversos e multifacetados.

E se as ciências humanas, neste último e dramático século, têm demonstrado cada vez mais o interesse pelo estudo da memória, é porque começou cada vez mais a se dar conta de que somos também constituídos por intrigantes zonas de sombras onde coabitam reminiscências e lembranças que se mostram pulsantes nos sujeitos. Reforçando e enriquecendo essa perspectiva, Michel de Certeau (1994) afirmou que o lugar do indivíduo é onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditórias) de suas determinações relacionais. Ou seja, precisamos, nos tempos de agora mais que nunca, aprender a pensar os fragmentos, as diferenças e dessemelhanças que integram o devir aberto da memória, mas em sua multiplicidade paradoxal.

Isso porque, cada vez mais, vamos percebendo o quanto somos seres de contingência, atravessados por descontinuidades que cartografam nossa cultura nômade e nos levam a instabilidades e a questionamentos intensos e radicais sobre nossas identidades e o que as conformam (HALL, 2003). Pois, uma vez que a memória incide sobre territórios movediços no qual se entrecruzam vivências amalgamadas a significados múltiplos, é possível afirmar, retomando Halbwachs (2006), que todo passado, mesmo que vivido, é, de certa forma, um passado inventado, traduzido e revisitado pelas tramas das experiências presentes na vida cotidiana. Noutras palavras, como já escrevemos algures, o passado não é percebido como “natureza” e sim como fruto de uma complexa construção pessoal e social.

Por se inserir nas complexas redes que dão significado ao passado, a produção da memória também é um lugar de disputa de poderes, representações e espaços. A gestão da memória implica no seu controle. Quem diz memória, diz poder. É responsável por produzir saberes e conhecimentos que têm efeitos diversos sobre os grupos sociais. A memória é disputada porque ela projeta imagens, representações, construindo identidades e imaginários. Desta forma, a memória pode ser simbolizada como uma força viva, que alimenta conflitos, expõe intimidades, exalta diferenças e assinala tensões no interior das coletividades.

Como tal, a memória incorpora dimensões paradoxais: abrange o conhecer e contém o esquecer. Devido a essa singular característica, articula, portanto, elos entre o passado e o presente. A memória é construção contemporânea, que se refere a lembranças e esquecimentos, num fenômeno sempre atual. A memória também é mediada por uma relação dialética de construção e movimento permanentes. Para Benjamin (1994), o campo da memória, é por excelência, lugar da experiência de uma dialética sem fim entre a busca incansável do todo perdido da Tradição e a reprodução permanente dos estilhaços da Modernidade e seus significados variados e mutáveis, enquanto para Freud, a memória é

especialmente constituída pela “deformação” de representações, imersas na imensa rede do psiquismo humano e seus jogos de recalques e substituições. De um modo mais abrangente, a memória é, com efeito, a expressão de sobreposições de múltiplas “identidades”. É um cabedal infinito onde cruzam diferentes temporalidades e que ultrapassa o tempo da vida individual.

Em suma, a acepção maior de memória que devemos reter, no interesse desta pesquisa é uma concepção pluralizada, fundada nas múltiplas experiências dos sujeitos, construídas nas tessituras do coletivo a atravessar a urdidura das tramas sociais. Para nós, de modo afirmativo, a memória é uma força viva, a orientar nosso passado-presente.

1.3 Ensino de história e memória: relações de proximidade, simetria e estranhamento

Falar de memória é falar de história. Cabe atentar para as relações de simetria e proximidade que estreitam os dois termos; não quer dizer, note-se, que sejam sinônimos. As relações entre as duas fundam-se no fato de que ambas possuem sentidos polissêmicos e guardam igualmente significativas diferenças. Certamente memória e história falam sobre o passado, a partir do presente. Mas o fazem de maneiras distintas. A história se alimenta da memória, bem como a memória se produz através da história, porém cada uma segue caminhos próprios. Com efeito, é necessário reconhecer, mesmo no campo conceitual, uma dificuldade em separar em demasia tais termos. Difícil assinalar fronteiras neste terreno da história e da memória. Não é possível definir e separar de modo linear, formal e objetivo os complexos fios da trama que compõem a tessitura da memória e do conhecimento histórico. Na prática da pesquisa é bastante delicado dissociar esses dois elementos, sobretudo, quando nosso objeto se refere às memórias e relatos orais.

Cabe lembrar que o próprio pesquisador também é um sujeito que porta memórias de sua coletividade, é alguém atravessado pelas vicissitudes do seu contexto histórico. Logo, sujeito e objeto são oriundos da mesma matéria-prima, que se forja nas relações humanas no tempo. Não existem conceitos fechados para a história e a memória. Daí a necessidade de trabalharmos com idéias amplas sobre uma e outra.

Num brevíssimo resumo, é possível indicar, por exemplo, os vários sentidos da história ao longo dos tempos. Para os gregos, a história era uma prática reflexiva e metodológica; para os romanos, possuía um sentido utilitário, patriótico e moral; na renascença, a história começará a ganhar contornos humanistas e antropológicos; para o iluminismo e o positivismo, a história é racional e científica; para o marxismo, a história é movimento contraditório e dialético, e, por fim, para os Annales, escola que mais tem influenciado nossa atual concepção de história e historiografia, o que caracteriza a produção do saber sobre as temporalidades históricas é a ascensão progressiva da diferença como fonte inspiradora fundamental dos novos problemas, objetos e abordagens. Todos esses sentidos expressam, no fundo, formas várias de histórias *magistra vitae*, histórias do progresso e histórias-problema (KOSELLECK, 2006).

No século XIX, a história, ganhou status de saber disciplinar ou institucionalizado. Noutras palavras, ela se tornou uma dimensão acadêmica e profissionalizada do saber sobre o passado. E, com esta condição, foi se constituindo como práxis e escrita cada vez mais interpretativa, aspirando à construção de um conhecimento verossímil (passível de análises e críticas) sujeito às regras da verificação (metodologia).

Dito isto, podemos acompanhar Le Goff (1994), para quem as diferenças mais visíveis entre história e memória aparecem nas formas de trabalho de uma e de outra, ainda que operem com os mesmos signos e eventos. Muda, portanto, o modo como lidamos com eles, e, sobretudo, os meios de acesso ao passado. Assim, na atualidade, a história pode ser em geral entendida como produção intelectual do saber, mediada pelas características mencionadas, integrantes do ofício do historiador; é, portanto, reflexão sistemática, feita sobre as fontes, a partir de determinados métodos e técnicas de trabalho. Do seu lado, a memória, como já indicamos, é uma vivência em contínua transformação, se alimenta de experiências individuais, mantém íntimas relações com a tradição; é subjetiva por excelência, mesmo que estejamos nos referindo a memórias coletivas.

Mais interessante que estabelecer delineamentos e divisões nítidas é tentar perceber como se articularam história e memória nos contextos de suas efetivações concretas, nos quais, como indicamos acima, chama especialmente atenção suas imbricações em redes de poder onde são postos em jogo tradições (e suas invenções), artefatos culturais, práticas simbólicas e representações sociais em disputas.

Talvez seja em grande medida por isto – precisamente os impasses profundos quanto aos entrelaçamentos entre memória e história - que a discussão acerca do campo representado

pela história e seu ensino venham sendo alvo de atenções e debates na cena contemporânea. Ensinar história significa se remeter a determinados quadros sociais de memória, mediado pelas histórias de vida e escolarização dos docentes, pelos livros didáticos, pelas trajetórias da historiografia, pelas conjunções curriculares e pelas demandas culturais e políticas de gestão do passado que são características dos exigentes e estranhos tempos atuais, como a formação da e para a cidadania (MIRANDA, 2007). Nessa conjuntura, compreender o status desfrutado pelo ensino de história implica em realizar um exercício retrospectivo de memória e de história. Um exercício de coragem, que efetivamente leve à historicidade da memória, a pensar sobre suas opacidades, seus cacos, esquecimentos, silêncios e recalques, e, assim, à superação e transformação tão desejada da própria história. Isto aponta para uma genealogia dessa disciplina enquanto conhecimento escolar, uma vez que

(...) os professores dos ensinos fundamental e médio, por mais que conheçam a sua matéria e que dominem os métodos de ensino, ainda refletem muito pouco sobre a natureza do conhecimento que têm em mãos, como vem se constituindo, com que objetivos tem sido ensinado, a que interesses tem servido, que funções sociais pode agregar (FONSECA, 2006, p. 105).

Ou seja, pouco ainda se problematiza acerca da história e principalmente da memória dessa disciplina, que tem se mostrado um terreno fértil para pesquisas, revelando sobre o saber histórico escolar dimensões pouco conhecidas. No campo da historiografia, embora careçam de maior verticalidade, alguns estudos têm buscado construir narrativas mais amplas sobre o ensino de história no Brasil. Dentre eles se destacam o texto já clássico de Elza Nadai (1993), *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*, a extensa pesquisa sobre livros didáticos de história realizada por Circe Bittencourt (2008), que culminou na obra *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*, e, por fim, a ousada síntese realizada por Thais Fonseca (2006), *História e ensino de História*, na qual busca dialogar com a história da educação para perceber o caráter contingente e arbitrário da disciplina história. São três estudos, que apesar das diferenças entre si, guardam profundas semelhanças quanto às perspectivas de investigação, pois visam recuperar, por meio de documentação e análise, a trajetória da história escolar, desde que foi criada, no século XIX, sob influência do “positivismo” - até os dias de hoje, época em que o ensino enfrenta árdua luta para se transformar através do diálogo com a nova história, suas vertentes historiográficas, em particular a história cultural.

De acordo com Fonseca (2001), a história escolar nasceu ligada aos quadros da construção do Estado imperial brasileiro. As disciplinas, no início do século XIX, eram divididas em História Universal, História Pátria e História Sagrada. O país, que neste momento vivia um processo delicado de formação da nação, buscou organizar o ensino 34

público de modo que este se harmonizasse com o novo sistema imperial ainda em gestação. Deste modo, a educação formal passou a integrar, de maneira privilegiada, os projetos educacionais da política do Império, preocupada sobretudo com a criação de uma identidade nacional. Fonseca, (2001, p. 42) a este respeito afirma que:

Surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria” (...) este debate, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja.

Eram narrativas históricas eurocêntricas, comprometidas com a monarquia, o cristianismo, o domínio masculino, que tinham como personagem histórico privilegiado o homem branco europeu, a história da Europa como modelo e consideravam o Estado e a Igreja Católica como verdadeiros parâmetros civilizatórios onde toda a humanidade deveria mirar-se como exemplo (MELO, 2010). Narrativas tradicionalmente cronológicas, episódicas, fragmentadas, com um forte teor de história sagrada, política e militar. Constituíram as bases de um ensino acrítico, dominado exclusivamente pela retenção ou decoração de dados, sem contextualizações, desprovido de interpretações quaisquer e sem questionamentos da visão dos autores dos livros.

De acordo com Gasparello (2009, p.279), “a necessidade de formação dos jovens brasileiros estimulou a construção de uma narrativa nacional: os livros destinados ao ensino saíram então na dianteira dos que se destinavam a um público erudito”. A obra de referência desse período, organizada para o ensino secundário, foi o livro *Lições de História do Brasil*, do romancista-monarquista-historiador Joaquim Manuel de Macedo, publicado na segunda metade do século XIX, instituído, desde então, como um clássico da cultura escolar brasileira. Para Fonseca (2001, p.51), “desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinos primário e secundário apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente”.

Tempos depois, com as Reformas Francisco Campos, em 1931 e a Gustavo Capanema de 1942 (BITTENCOURT, 2005), a História do Brasil torna-se uma disciplina escolar autônoma. Antes destas reformas, estudava-se a história da nação como um apêndice da História Universal. Com efeito, apostava-se numa história episódica e biográfica, sem que isso significasse o abandono da história militar. A ênfase também passa a ser dada na formação moralizadora e cívica que a disciplina deveria garantir.

O regime militar, instaurado em 1964, representou um retrocesso do ponto de vista do debate político público (agora vigiado), e aprofundou as chamadas características positivistas

da História, na medida em que uma das preocupações dos governos militares foi de esvaziar ao máximo o nível da crítica nas salas de aula (minando essa discussão nos espaços oficiais e nos documentos referentes à educação brasileira). Uma das medidas tomadas neste sentido fora a institucionalização da junção das disciplinas História e Geografia, com grande prejuízo dos respectivos objetos de estudo, uma vez que estas passaram a compor a disciplina Estudos Sociais, junto com a disciplina Educação Moral e Cívica. Vale ressaltar que a idéia da introdução de Estudos Sociais nas escolas brasileiras como área de estudo antecedeu a Lei Federal 5692/71, sendo proposta, por volta de 1930, por Anísio Teixeira para o currículo da escola elementar (RODRIGUES, 2003).

Uma das características marcantes deste ensino se pautava na reverência aos *grandes brasileiros* – a história era, portanto, o espaço privilegiado para o culto dos pais e heróis da pátria. As finalidades político-ideológicas do ensino no referido período eram bem claras: despolitizar qualquer debate crítico em nome da manutenção da ordem. A educação, mais do que nunca, mostrou-se um poderoso braço ideológico do Estado, mantendo sob forte jugo as escolas públicas e principalmente o ensino superior (que foi acentuado mais em algumas capitais que outras).

No final do regime militar, entre o final da década de 1970 e início da década seguinte, vieram à tona as necessidades e sonhos de mudanças no âmbito do ensino público. Novas propostas surgiram com vistas a modificar o atual currículo, e umas das exigências era a volta da História e da Geografia como disciplinas autônomas. A reformulação proposta por esses professores que participaram das lutas pela redemocratização, demoraram cerca de cinco anos para fazer parte do currículo oficial, o que levou muitos Estados a produzirem seus próprios currículos. Inicialmente, a tônica da História pós-regime militar inspirava-se numa narrativa que privilegiava o estudo dos modos de produção e o trabalho, numa perspectiva acentuadamente marxista. O momento político, de lutas e reivindicações fortaleceu esse tipo de proposta.

Nos anos 1990 com a renovação da historiografia brasileira sob o advento da história cultural, o ensino de História, através dos livros didáticos (que também sofriam mudanças) e da expansão dos cursos de História de nível superior, passa a dialogar cada vez mais com a produção historiográfica e com a sedimentação das pesquisas históricas oriundas dos cursos de graduação e pós-graduação, que por seu turno, tiveram também um aumento em número e em qualidade acadêmica.

As temáticas mais candentes da pesquisa historiográfica atual, como gênero, cotidiano, mentalidades, dentre outros, começaram a fazer parte dos manuais didáticos, sinalizando para uma mudança de enfoques no ensino de História. O mercado editorial abre-se para as novas publicações de livros didáticos, o que faz gerar um aumento significativo deste produto, principalmente porque os governos estaduais e federais tornam-se os maiores compradores, investindo milhões de reais em sua aquisição.

A concorrência entre as editoras estimulou a produção de bons livros, agora avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que estabeleceu critérios para selecionar as obras cujo conteúdo não possuísse quaisquer indícios de etnocentrismo, preconceito ou discriminação em relação a algum grupo social. A aprovação do livro didático junto ao PNLD era determinante para seu êxito dentro do mercado editorial (LUCA & MIRANDA, 2005). Além disto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também vieram ratificar essa tendência de renovação do saber histórico escolar, pois sugerem também um ensino de História voltado para a cidadania e para a formação do sujeito crítico e atuante na sociedade.

Portanto, podemos perceber que ao longo do tempo, a disciplina História passou por várias modificações, sempre acolhendo a tônica política do momento histórico em que estava situada. Apesar de muitas, as mudanças no ensino demoraram a traduzirem-se em novas posturas no âmbito da escola. Concordamos com Fonseca (2001) em considerar a legislação escolar brasileira uma das mais modernas da atualidade, contudo, sabe-se que

(...) nada disso garante, a rigor, alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores, mudanças significativas nas concepções de História predominantes, controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos e metodologias. Enfim, as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos. A disciplina escolar História, não obstante os movimentos na direção de outras formas de abordagem deste campo de conhecimento, ainda mantém, nas práticas, os elementos mais remotos que a confirmaram como tal (FONSECA, 2001, p.68).

Viñao Frago (1995), ao refletir sobre a distância entre as prerrogativas governamentais para educação e o que se tem de fato no cotidiano escolar, aponta como uma das causas dessa diacronia o divórcio entre a cultura dos reformadores e a cultura dos professores, uma vez que os primeiros parecem ignorar a trajetória profissional e os saberes oriundos da experiência dos segundos ao propor uma renovação do ensino (como todas as propostas curriculares alardeiam) que desconsidera, na maioria das vezes, as culturas escolares das instituições. Expressão, a nosso ver, talvez de algo mais profundo ainda: uma ruptura esquizofrênica crônica entre discurso reformista e prática escolar, histórica e socialmente produzida. Ruptura que só se aprofunda, uma vez que as condições precárias de vida e

trabalho do professorado impedem a transformação do círculo vicioso e conservador das relações entre memória e história em círculo virtuoso, alterando as velhas bases do poder. Portanto, o fracasso ou aborto monumental das reformas educacionais pode ser também compreendido à luz dessa falta de diálogo e cooperação entre o currículo oficial e as reais condições do ensino: verdadeiras zonas de sombras da educação brasileira.

2 ANUNCIANDO VOZES, DENUNCIANDO SILÊNCIOS: lembranças, memórias e histórias de vida na pesquisa da educação contemporânea

Tarefa nobre não é só produzir o conhecimento, mas o desconhecimento também; não é só produzir o saber, mas o dessaber; não é só definir e se apropriar do objeto, mas fazê-lo perder-se, desdefinir-lo; não é só identificar o sujeito, mas desidentificá-lo, desacontecê-lo.

Durval Albuquerque Jr.

1 **De objeto a sujeito da história:** valorização da voz das professoras e emergência de um novo olhar nas pesquisas

De acordo com Bueno (2002), a partir de 1980, a pesquisa educacional, sofrendo as ressonâncias das mudanças de enfoque epistemológico e paradigmático operadas no seio das ciências humanas como um todo, começou a valorizar as abordagens investigativas que tem como cerne a questão da subjetividade. No entanto, este interesse pelos professores e suas memórias, pelo que eles têm para dizer, desabafar ou reclamar sobre os modos de ser e estar no trabalho, embora ainda recente, tem procurado pôr em relevo a memória docente, abrindo caminhos para que se pense de modo individual, mas sem perder de vista o contexto maior, a formação profissional, as biografias educativas, os modos de trabalho, dentre outros aspectos relacionados às multiplicidades de ser professor e de ser professora.

A literatura pedagógica, marcada por uma tradição maniqueísta de ignorar, tratar como coisa ou vitimar o professor, começava então a querer se aproximar dos docentes no intuito de perceber como as políticas educacionais, os processos de formação e de práticas curriculares mais amplas se materializavam por meio das sutilezas do cotidiano profissional. Portanto, dava-se um importante passo para incorporar a experiência de professoras e professores na pesquisa educacional contemporânea. Falar do trabalho docente exigia cada vez mais mergulhar na memória destes indivíduos. Assim, para Louro (1997, p.19), relacionando o exame específico de memórias femininas, comenta que as “(...) pesquisas passavam a lançar

mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa”.

Nesse sentido, os estudos que apostaram na metodologia da história oral, na autobiografia docente e na análise das trajetórias dos educadores, começaram a ganhar destaque, sobretudo no campo dos estudos referentes à formação de professores. Tal movimento possibilitou avanços inéditos na investigação das práticas docentes, historicamente analisadas segundo um quadro interpretativo que tomava os saberes dos professores apenas na dimensão da sua fragilidade teórica (MONTEIRO, 2001; 2005).

Distanciados da concepção clássica e linear de ciência, caracterizada por promover certa rigidez e hierarquização do conhecimento, estes novos estudos foram à busca de outras interpretações e significações acerca dos fenômenos educativos. A partir de múltiplos esforços de recriação das formas interpretativas da realidade, almejaram respostas aos dilemas e desafios postos pela educação contemporânea através da investigação centrada nas experiências docentes. (CATANI, 2002).

Neste conjunto de estudos, Antonio Nóvoa, pesquisador português e organizador da obra fundadora sobre as trajetórias pessoais e profissionais docentes - *Vida de Professores* (1992) -, deu início às suas reflexões lançando a seguinte pergunta para o leitor, em torno da qual nossa pesquisa pretende se situar: “*Os professores: um ‘novo’ objecto da investigação educacional?*”. A indagação vem em tom de denúncia, ressaltando que a predominância do modelo técnico-racional de ensino nem sempre tem conduzido a respostas satisfatórias acerca do fazer docente, uma vez que tende a excluir aquilo que para o autor deve integrar as preocupações de toda e qualquer pesquisa acerca do professorado: o papel das representações do educador no seu cotidiano, a construção da identidade docente, e, sobretudo, a figura humana do professor em suas experiências pessoais e profissionais.

Segundo esse ângulo, identificar a natureza dos saberes dos quais as professoras são portadoras e, por conseguinte, os lugares de construção destes saberes, significam, em última análise, aberturas de espaços para pôr em evidência a voz da professora (GOODSON, 1992). Este novo olhar lançado a favor da investigação educacional implica o estabelecimento de outra relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, pois ao reconhecer o direito dos professores de falarem sobre si mesmos, estes deixam de ser vistos como meros receptores de frias políticas educacionais para se tornarem, como enfatizou Cochrane e Lytle (apud

BUENO, 2002, p. 04), “arquitetos de estudo e geradores de conhecimento”, ou seja, sujeitos de suas práticas.

Nesse sentido, a contribuição dos estudos desenvolvidos pelo professor inglês Ivor Goodson (1992) é imensa. Indubitavelmente, ele foi um dos primeiros pesquisadores preocupados em ouvir a *voz do professor* - expressão esta que se encontra umbilicalmente ligada à sua obra. Para Goodson (1992), as histórias de vida de professores são fontes importantes para o resgate de suas práticas pedagógicas, tomadas de modo mais amplo e não recortadas ao gosto do pesquisador. Deve-se, antes de tudo, respeitar a vida do docente enquanto aquele que se posiciona como narrador de si próprio no processo de encontro e de revisitação da própria experiência.

São nesses termos, pelos quais as professoras são efetivamente reconhecidas como sujeitos de suas histórias e narrativas, que suas práticas devem ser situadas no ambiente sociocultural onde surgiram, e analisadas de acordo com os ciclos e tempos profissionais que afetam concepções de trabalho, práticas de ensino e de currículo. Dito de outra forma, Goodson (1992) enxergava nas trajetórias de professores uma possibilidade de compreender melhor o desenvolvimento docente a partir dos próprios relatos dos sujeitos envolvidos nos processos de educação e escolarização. Sobre a validade de suas pesquisas, Goodson (1992, p.75) assinala que

Podem ajudar-nos a ver os indivíduos em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo... Isto reconceptualizaria nossos estudos sobre escolaridade e currículo.

Há que se destacar também outra frente de trabalho, voltada para histórias de vida de professores. Trata-se dos chamados estudos que se utilizam do método (auto) biográfico (NÓVOA, 1992; JOSSO, 2002, DOMINICÉ, 2006) no intuito de investigar práticas de formação docente. Estas pesquisas têm produzidos relevantes trabalhos sobre biografias educativas, trazendo ao centro do debate a vida e o ofício de quem atua no magistério. Costumam também questionar aquela concepção vigente de que os saberes são “primeiramente gerados nas universidades para depois serem utilizados nas escolas, como se os docentes fossem apenas consumidores e implementadores daquilo que é produzido no meio acadêmico” (BUENO, 2002, p. 09).

Assim, visando captar singularidades, as narrativas (auto) biográficas buscam, por meio do trabalho oral, entender quais imagens e representações os professores fazem de si, como atribuem sentido à prática educativa e como relacionam suas experiências pessoais e

profissionais às identidades que possuem enquanto docentes. Para Marie Christine Josso (2002), a construção de um relato autobiográfico significa caminhar para si, isto é, olhar mais profundamente para as experiências de vida, em uma perspectiva que também é formativa.

Bastante utilizado no campo educacional, o método autobiográfico busca “revalorizar o imaginário na formação para inventar a mutação cultural, em que as histórias de vida tocam as fronteiras do racional e do imaginário” (JOSSO, 2002, p. 263). Desse modo, torna-se fundamental inscrever as experiências de vida em um percurso pessoal, no qual o sujeito possa projetar cenários possíveis acerca do seu desenvolvimento. Dito de outra forma: é necessário olhar para a vida de maneira retrospectiva para poder se lançar ao futuro. Sob essa ótica, revisitar as ações do passado pode se transformar em um exercício fecundo para pensar a si mesmo enquanto indivíduo em contínua formação.

Com efeito, os estudos cuja temática é a história da profissão docente também vêm ganhando dimensões mais sólidas. Nesse contexto, as discussões giram em torno do tema da profissionalização da atividade do magistério e seu percurso histórico. Para Catani (2000), é essencial se debruçar na história para reconstituir as formas pelas quais ocorreu a constituição do espaço profissional de professores e professoras. Analisar este assunto exige, do mesmo modo, que se lance um olhar atento à formação de professores, à relação que possuem com os saberes, ao exercício concreto da atividade, às múltiplas relações tecidas com o Estado, bem como às formas de organização da categoria profissional. Ao cruzar sociologia e história, a história da educação, voltada para compreender as condições objetivas e concretas pelas quais se gestaram a carreira docente, se configura em campo promissor de estudos. Nos termos de Nóvoa,

A profissionalização docente não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores (CATANI apud NÓVOA, 2000, p. 585).

A citação nos remete ao papel de constructo social que atravessa a história da profissão docente. Tais estudos falam sobre professores e professoras que tiveram seu status profissional afetado pelas vicissitudes do tempo e dos contextos históricos, moldando suas atividades e formas de pensar, agir e ser. Além de responderem às demandas da escolarização, os professores são também protagonistas na criação de novas demandas. O exercício disto tudo, certamente, não é passivo, ainda que consideremos as instâncias de controle que atuam

sobre o ato educativo. E, justamente por estas razões, não se pode perder de vista também a dimensão concreta desse exercício profissional, suas lutas e tensões, conflitos e jogos de poder que contribuem para configurar a multiplicidade de perfis ligados ao magistério.

2.2 Vozes do magistério: pluralidade e singularidade dos saberes e práticas docentes

A discussão acima nos leva diretamente a refletir sobre o processo atual de fabricação das identidades docentes. Para Garcia et all (2005), é necessário descortinar os modelos de profissionalismo que servem como padrões na construção destas identidades. Na contemporaneidade, a produção dos discursos sobre o profissionalismo do magistério se encontra umbilicalmente ligado aos processos de reestruturação educativa que tem atravessado a educação brasileira. Com efeito, as novas mutações do sistema produtivo têm favorecido a criação de discursos que dão ênfase ao processo *gerencial* do ato educativo.

Desta forma, os professores têm sido solicitados a se tornarem profissionais flexíveis e reflexivos (ARCE, 2001), alinhados com as novas perspectivas econômicas cujo cenário exige dos docentes a assimilação de jargões pedagógicos baseados no “aprender a aprender”. De acordo com Corrêa (2005), as palavras de ordem, forjadas por uma retórica pragmatista, giram em torno de termos como adaptabilidade, empregabilidade e flexibilidade. Tais imperativos são endossados por documentos oficiais (Relatório Jacques Delors, responsável por traçar as linhas mestras da educação mundial no século XXI) e pelas políticas de Estado (via LDB e PCN’S). Para Saviani (2008), essas novas orientações didático-pedagógicas marcam o retorno ao escolanovismo, que,

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é o ensinar e nem mesmo o aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2008, p. 431).

A imagem analisada por Saviani (2008) permite-nos pensar sobre as implicações destes discursos para a configuração das atuais identidades docentes. Cabe assinalar que parte 43

significativa da literatura educacional - afinada com essas tendências hegemônicas – alimenta-se fartamente de tais imperativos, criando uma espécie de consenso que visa dar um aspecto homogêneo às práticas educativas. Estes discursos falam diretamente à identidade do professor e da professora, e embora estrategicamente estimulem a diversidade, na prática terminam por induzi-los a se enxergarem unicamente como ferramentas essenciais de formação de mão-de-obra para o mercado produtivo, reforçando a gradativa perda de responsabilidade dos mesmos sobre seu exercício profissional. De fato, se as identidades são inseridas em discursos da flexibilidade, é para melhor atender ao novo modo de funcionamento dos mercados e das empresas.

Eis então um problema. Dado que um dos elementos mais importantes que caracterizam o exercício da docência é a pluralidade em si - de formação, de sujeitos, de aspirações, de saberes - os docentes, ao serem analisados em termos unidimensionais, acabam formando uma categoria praticamente abstrata. Mas é possível definir um perfil único de professor? Certamente não. Sobre essa questão Garcia et al, 2005, p.47) ponderam que

Os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. A marca é a heterogeneidade. E isso traz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de nossas lutas políticas e sindicais. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. Também a formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que a docente atua e o que ensina, são profundamente distintas (a educadora de crianças com menos de 6 anos, a professora primária, a pedagoga ou a licenciada em uma área de conhecimento específica têm a formação profissional bastante diversas em termos dos conhecimentos e habilidades específicas necessários à docência).

Outra categoria de análise pesquisada e que busca resgatar o papel protagonista do magistério, dando maior visibilidade ao professor e a professora, é a do saber docente. Contudo, esta categoria, tomada de modo estanque, tem levado a um processo de fetichização do termo ou tem-se restringido apenas à sua face instrumental. É pertinente que haja uma compreensão mais ampla acerca dos saberes dos professores, para que não sejam reduzidos exclusivamente a um ponto de vista cognitivo. Um entendimento crítico capaz de caracterizá-los a partir de seus conteúdos históricos, políticos, ideológicos, psicológicos e epistemológicos. Nesse sentido, vale assinalar que os saberes da docência são construídos a partir de variadas fontes sociais de aquisição e que são, com efeito, temporais, porque se modificam ao longo das trajetórias de vidas e dos contextos a que estão submetidos.

Definir, em conceitos ou categorias, o que significam os saberes da docência, não é, de modo algum, tarefa fácil. Inúmeros autores, dentre eles, Ana Maria Monteiro (2001; 2007) e Maurice Tardif (2002) têm procurado problematizar a questão, por compreenderem que os saberes constitutivos do fazer docente não estão limitados aos conteúdos veiculados pela e na escola. Necessário, portanto, redimensionar o olhar em relação ao que, às vezes, pensamos ser um tipo de saber menor, inferiorizado, submisso, cuja função suposta seria apenas a de vulgarizar o saber das ciências de referência. A esse respeito, as pesquisas contemporâneas (GAUTHIER et al, 2006) sobre o conhecimento dos docentes mobilizados no ato educativo, concordam em um ponto: o professor é portador de um fazer e também de um saber, ou seja, dispõe de um repertório de competências e conteúdos pedagógicos que os habilitam a desenvolver sua profissionalização.

Contudo, no âmbito da pesquisa universitária, este saber e este saber-fazer são ainda menosprezados ou contemplados insuficientemente, nas dimensões da formação inicial e continuada. Espera-se, com efeito, que o professor manifeste na sua prática, exatamente a teoria, da forma que ele aprendeu, olvidando os processos idiossincráticos de construção de saberes. Representado comumente na literatura educacional como o *algoz incompetente* (DIAS-DA-SILVA, 2001), responsável por grande parte das mazelas do ensino público brasileiro, o saber deste professor, indubitavelmente, caminhou para o descrédito.

A autora citada, Dias-da-Silva (2001), coloca que o docente é algoz na medida em que sua propalada *incompetência* (posta às vezes como traço inerente à sua profissão, para as análises mais pessimistas) contribui para o arcaísmo das práticas, ou seja, mantendo, intocado, o caráter conservador da escola. E é também visto como “incompetente” porque uma vez professor, sempre será uma vítima do sistema, comprimido entre demandas que nunca conseguirá dar conta por sua incipiente formação. Ou seja, tais colocações representam olhares que tendem à culpabilidade única ou predominante dos professores, localizando seus saberes em uma dimensão marginal, despolitizada e, sobretudo, superficial, desconsiderando a engrenagem histórico-social de produção dos saberes e dos sujeitos em questão.

No entanto, novas vertentes de pesquisa acreditam que os saberes mobilizados pela ação educativa, merecem mais atenção por parte dos pesquisadores da educação, haja vista que “discute-se muito os aspectos relacionais, que são importantes no processo; a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem e didatização” (DIAS-DA-SILVA, 2001, p. 01). Este novo olhar, entretanto, implicaria num redirecionamento de enfoque capaz de contemplar o micro,

o cotidiano, a atuação do professor em sala de aula, bem como as vicissitudes decorridas destas situações, como as relações entre o saber e o saber-fazer – essência do ato educativo (LELIS, 2001).

Nesta perspectiva, os saberes docentes passam efetivamente a ser valorizados, pois são percebidos como representativos de todo um repertório de vivências práticas e intelectuais que configuram e forjam o ensino escolar. Conhecer como esses processos são materializados é uma tarefa necessária à compreensão da dinâmica do ato de ensinar, não somente sob a ótica de uma epistemologia da aprendizagem centrada no aluno, mas sim de um olhar sobre o professor no desenvolvimento de sua docência, no que poderíamos chamar então de “epistemologia da prática” (TARDIF & RAYMOND, 2000; MONTEIRO, 2001; LELIS, 2001) – ou seja, identificando quais os conhecimentos que dão sustentação às práticas educativas desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

Sobre isto, na obra *Memórias de quem ensina História – cultura e identidade docente*, a autora, Emery Gusmão (2003), entrevista professores no intuito de perceber como a depreciação social do ofício do magistério tem afetado a percepção que os docentes fazem de si mesmo e dos seus ofícios. Concluiu que os saberes destes professores estavam situados em um lugar de tensão entre o passado (por vezes idealizado, por vezes rejeitado) e um presente também repleto de incompreensões e desafios, os quais geravam ainda mais resistências no sentido de se adotarem novas posturas didáticas e metodológicas.

Saber o quê o professor aprendeu, como aprendeu e, sobretudo, como transmite estes conhecimentos; compreender que estes conhecimentos não se reduzem tão somente ao plano dos conteúdos, e que estão envolvidos numa esfera maior, em íntima relação com a identidade docente, é, desde já, um primeiro passo rumo a um novo olhar que tenha como foco os saberes e práticas dos professores e professoras. Para definirmos os saberes docentes utilizaremos as idéias de Monteiro (2001, p. 05), que afirma que “o saber docente é plural, estratégico, desvalorizado, constituindo-se em um amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Portanto, comungamos com a concepção acima, no tocante à pluralidade de espaços onde se configuram os saberes da docência - construídos no exercício da prática cotidiana do magistério -, utilizados para o enfrentamento de diversas situações do dia-a-dia escolar. Os saberes oriundos dos currículos e dos conhecimentos disciplinares são marcados por uma complexa teia de relações de negociação, rejeição e adaptação. Isto porque as normas

prescritas, sejam elas curriculares ou disciplinares, são re-significadas por cada docente em seus fazeres e saberes (VINÃO FRAGO, 1995).

Desta maneira, trata-se inegavelmente de um processo que envolve as subjetividades, as concepções de ensino e aprendizagem, as memórias e as histórias de vida individuais, e, sobretudo, exige do professor a realização de uma “transposição didática” (CHEVALLARD, 1998; FORQUIN, 1993), isto é, criação cultural de novos conteúdos de acordo com as demandas escolares. Contudo, a mediação entre saberes científicos e saberes escolares, não se configura, em momento algum, numa “vulgarização” da ciência, na medida em que o saber escolar tem status próprio, ou seja, desfruta de especificidades que o autorizam a utilizar dos conhecimentos das ciências consideradas de referência, sem, contudo, constituir-se num saber menor, de segunda ordem ou hierarquicamente inferior.

As quatro dimensões que compõem os saberes da docência (saberes profissionais, das disciplinas, dos currículos e da experiência) não se apresentam simplesmente separadas, como na análise tecida até aqui. É fundamental se considerar que estão intrinsecamente ligadas às experiências pessoais e profissionais, aos momentos da formação, à maneira como lidamos e produzimos a escola no contexto das atividades laborais; enfim, perceber que todos estes aspectos que contribuem para a construção das identidades e dos saberes docentes se encontram unidos e são perpassados de historicidade, sociabilidades, contingências e mutações.

1.2 A voz que faz escrever: cultura escolar e os estudos acerca da memória de mulheres na educação

Outra vertente investigativa, mais ligada aos estudos de história da educação, tem buscado interpretar a voz dos docentes na perspectiva da *cultura escolar*. Tais estudos têm se destacado por trazerem novas leituras acerca do processo de escolarização nos seus aspectos históricos mais intrínsecos. De posse da compreensão de que a escola é um lugar dinâmico de cultura, responsável por amalgamar em torno de si amplas finalidades e projetos societários, estes novos estudos buscam lançar luzes sobre elementos até então considerados residuais na

pesquisa educacional: os espaços e tempos da escola, a arquitetura das instituições, os registros e arquivos escolares, as imagens, as fontes da imprensa, diários de professores e depoimentos. Em síntese, no estudo da cultura escolar, tudo que a escola produz pode ser considerado como fonte histórica, abarcando, nesse ínterim, um conjunto diversificado e significativo de documentos (FREITAS, 2005).

A ampliação dos enfoques e da própria compreensão acerca das fontes históricas, agora plurais, é fruto do diálogo estabelecido com o campo da Nova História Cultural. Diálogo que tem se apresentado fecundo e inspirado trabalhos representativos na área (FARIA FILHO et al, 2004), criando, com efeito, um programa próprio de pesquisa no qual se destacam os seguintes temas: história das disciplinas escolares, do currículo, da leitura, da profissionalização docente, dos grupos escolares, dos métodos de ensino, da alfabetização, entre outros.

Conscientes de que a escola merece ser lida através da historicidade do seu cotidiano e que o passado e o presente são dimensões temporais indissociáveis, pesquisadores como André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), Jean Claude Forquin (1993) e Antonio Viñao Frago (1995), em seus estudos, lançaram as bases responsáveis por redefinir os rumos da pesquisa em história da educação na contemporaneidade. Por meio da produção do artigo pioneiro “*História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*”, o lingüista André Chervel (1990), ao analisar a constituição do sistema escolar público da França no século XIX, identificou a existência de um projeto civilizatório do Estado francês através da modificação das disciplinas ligadas ao ensino da língua francesa (ortografia, gramática e ditado).

Nesse caso específico, a escola foi chamada para levar a bom termo um projeto político de nação, em que as disciplinas escolares, integrando tais intentos, foram muito mais que meros arranjos aleatórios de conteúdos. Por meio da pesquisa de Chervel (1990), é possível concluir ser o currículo um espaço onde se encontram, em constante disputa simbólica e material, saberes marcados pelos mais diversos matizes ideológicos e voltados para atender a determinadas finalidades. Toda e qualquer mudança curricular, que resulta na produção e/ou alteração de uma disciplina escolar, é, com efeito, um processo histórico baseado em dispositivos de mediação cultural e política que contribuem para configurar as identidades sócio-culturais das instituições de ensino. Com isto, desmistifica-se a idéia de que o currículo é criação neutra, atemporal e acima da história.

Reforçando a perspectiva adotada por Chervel (1990), Dominique Julia (2001), no artigo *A cultura escolar como objeto histórico*, defende que a escola deveria ser estudada por dentro, a partir de seus aspectos internos, e não somente compreendida como reflexo mal-acabado das reformas educacionais. Esse olhar mais apurado, referente aos processos imanentes da dinâmica escolar, exige a ampliação das fontes documentais utilizadas para esse fim, associada a uma postura investigativa que possa dar conta das pequenas mudanças ocorridas em meio à “inércia que percebemos a nível global” (JULIA, 2001, p.15). Para este pesquisador, a análise da cultura escolar, sob um viés histórico e antropológico, pode ser reveladora das práticas sócio-educativas e de produção de mentalidades, devendo ser definida como

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sóciopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens, e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua apreensão, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior das nossas sociedades (JULIA, 2001, pp.10-11).

Nessa citação, Julia (2001) dá especial ênfase ao papel dos professores primários na configuração e transmissão do conjunto das normas e práticas ligadas aos conhecimentos e comportamentos próprios aos processos de escolarização. Os docentes são sujeitos centrais, visto que “é mediante os conteúdos culturais que as instituições educativas realizam as finalidades de ensino e produzem pessoas” (SOUSA, 2000, p.4). A escola e seus agentes produzem subjetividades por meio de projetos formativos, “por isso, *o que se ensina e como se ensina* nela não é uma questão menor, mas se encontra no centro de uma compreensão mais acurada sobre as relações entre educação, cultura e poder” (SOUSA, 2000, p.5). Vale ressaltar: os estudos que problematizam a cultura escolar se mostram relevantes na medida em que analisam e revelam a força desempenhada pela instrução no seio de sociedades onde a educação formal é o seu principal agente civilizatório.

Por fim, estas pesquisas ensinam que o cotidiano escolar é o espaço privilegiado de onde emerge, com mais clareza, as vozes dos docentes. E o cotidiano, segundo aprendemos com Michel de Certeau (1994), é a instância criadora das artes do fazer. Tratar então sobre esse tema conduz ao exame da cultura ordinária por meio das operações comuns que proliferam em nosso dia a dia. Com isto, pode-se afirmar que as artes do fazer cotidiano

constituem-se em práticas pelas quais os sujeitos se apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural (CERTEAU, 1994).

Com efeito, vozes de professores e professoras emergem através de minúsculas redes sociais onde estratégias sutis jogam com o poder dominante. Vozes que ocupam espaços e se transformam em clamores, movimentam-se entre forças desiguais, criam táticas de sobrevivência. E, embora ignoradas por toda uma tradição cartesiana de pesquisas que as silenciou durante muito tempo, as pessoas do professor e da professora (verdadeiras “presenças invisíveis”, na expressão de Virginia Woolf) constituem-se em sujeitos que se fazem ouvir por meio de práticas anônimas, questionadoras (ou não) da ordem instituída.

Na atualidade, buscando captar esses impasses e contradições, diversas (os) estudiosas (os) vêm dando relevo a essas vozes. Porém, no campo dos silenciados, (infelizmente) a mulher professora, mais do que qualquer outro sujeito, ainda tem sido, comumente, relegada ao anonimato e à inexistência. Ainda permanece como uma marginal da história (PERROT, 1992), envolta em segredos e opacidades. Um indivíduo *outsider*, que se move nos subterrâneos e labirintos do não-dito e do cotidiano. Sujeito sem nome, ação sem autoria. Afinal, quem são essas professoras? A partir do que foi dito, só muito recentemente se começou a trazer para o debate os estudos que abrangiam gênero e educação. Mais escassas ainda são as investigações que examinam a memória feminina e suas relações com a história. No entanto, apesar do número ainda tímido, as produções existentes são bastante significativas e diversificadas, e demarcam, conforme assinala Louro (1997, pp. 19-20), que essas questões

(...) eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória específica que construiu o lugar social das mulheres e o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. Estudos sobre as vidas femininas – formas de trabalho, corpo, prazer e afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico – aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações.

Logo, mais do que descrever, os novos estudos buscam compreender as múltiplas singularidades inerentes às trajetórias de educadoras, forjadas em gênero, geração, classe e etnia. Assim, investigar a mulher professora significa abraçar também um posicionamento político (AMORIM, 2009). São pesquisas *interessadas*, que, longe de esgotar a temática, demonstram a fecundidade e vigor de um campo onde se conjugam mulher, educação, gênero e memória.

No caso específico do Maranhão, vale destacar a relevância das pesquisas da professora Diomar Motta (2003; 2008), entre outras razões por serem as primeiras sistematizações acerca da memória feminina na história educacional maranhense. Motta (2008) também denuncia o pouco interesse demonstrado ainda pela pesquisa acadêmica sobre o tema. Com firmeza, a estudiosa tem orientado suas investigações no sentido de trazer à tona as memórias de educadoras maranhenses, esquecidas e silenciadas. Em seus trabalhos, baseados em ampla documentação, procura dar visibilidade às ações das mulheres docentes, enxergando-as como sujeitos ativos das políticas educacionais do Estado. Também interessa à nossa dissertação dar um passo nessa direção.

3 MEMÓRIAS, HISTÓRIAS DE VIDA E ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: pensando correspondências e rupturas na relação passado presente

“Essa profissão – professor – precisa de se dizer e de se contar (...)”

Antonio Nóvoa

3.1 O uso da história oral: revisitando uma prática historiográfica (fonte e obscuridade)

Várias áreas do saber têm se utilizado amplamente da história oral, indicando a fecundidade desta metodologia (que também pode ser considerada como técnica ou disciplina). Os trabalhos com fontes orais têm tido uma predominância significativa especialmente no campo da história e da historiografia. Com a ampliação dos conceitos acerca das fontes históricas, o historiador tem se lançado com mais intensidade à produção de relatos, tomados como documentos igualmente legítimos, igualmente arbitrários, como toda e qualquer fonte histórica. Para Marc Bloch (2002, p.83)

Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações.

Recordação que também pode ser um registro oral. No bojo desse processo, é cada vez mais nítida a importância a ser dada a esse tipo de fonte. É necessário, pois, dispensar um tratamento metodológico adequado às particularidades dos relatos orais. Em primeiro lugar, os documentos baseados na oralidade devem ser trabalhados de modo a ganhar outros significados, isto é, precisam ser destituídos de sua autoridade como fonte inquestionável, ou, então, como texto meramente ilustrativo. Além disso, e em segundo lugar, cabe ter em conta, conforme Thompson (2002, 21), que “o desafio da história oral relaciona-se, em parte, com

essa finalidade essencial da história”. Isto significa afirmar que devemos estar atentos para a dimensão ideológica presente nos relatos, bem como também às intenções de quem o analisa. Em relação aos usos dos depoimentos, que podem servir aos mais variados propósitos, tanto progressistas quanto conservadores, Thompson (2002, p.22) nos alerta que

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Ao buscar nos indivíduos a reconstrução de sua história *mediante suas próprias palavras*, a história oral pode servir na composição de memórias mais democráticas sobre o passado - contado através de outros pontos de vistas. Porém, trabalhar com a história oral exige do pesquisador alto grau de rigor metodológico, dadas precisamente as particularidades das falas contidas nos relatos orais. Devemos, por isso, nos aproximar destas fontes por meio de um exercício interpretativo cuidadoso, visando à compreensão dos significados contidos em formas narrativas construídas pelos artefatos seletivos e inconclusos da memória (AMADO & FERREIRA, 2006).

Para Montenegro (2010), inspirado em Foucault, o historiador deve aprender a “rachar” as palavras, abrir fissuras para buscar nessas aberturas filigranas de sentido, modos de pensar, agir e ser dos outros. O relato oral só é inteligível, nessa perspectiva, se o percebermos como rede, trama, teia onde se cruzam múltiplas vozes e experiências, práticas e pensamentos. O depoimento oral não deve simplesmente dizer pelo historiador, mas, como matéria de estudo, ser articulado, pelo diálogo, numa reflexão mais ampla. Trata-se de postura afinada com os debates mais recentes entre historiadores, no quais a história tem sido pensada na sua dimensão propriamente historiográfica. A concepção de uma história positivista ou metódica voltada para a revelação neutra de um passado objetivo é deslocada para outra onde se impõe uma pesquisa que problematiza os “fatos” a partir da crítica do “como se escreve a história” (VEYNE, 2008). Isto implica afirmar que o conhecimento histórico é mediado por quem escreve, e, a forma e o modo dessa escrita também se tornam objeto de estudos.

A análise da escrita da história, nomeada por historiografia, se refere à produção dos discursos, inserida em determinados lugares sociais. A história, como saber institucionalizado, também gera novos problemas e indagações, os quais giram em torno de como a escrita do

historiador interfere na produção de um conhecimento sobre o passado. Quem escreve também participa de uma representação sobre o passado; sendo importante, nesse ponto, o historiador refletir sobre seu fazer, seus aspectos arbitrário, contingente e temporal. O trabalho do historiador constitui, em suma, uma *operação historiográfica* (CERTEAU, 2002), o que chama a si inúmeros problemas de ordem teórica e metodológica.

Para Halbwachs (2006, p.29), “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós”. É justamente essa “obscuridade” que nos motiva a investigar a docência no ensino da história a partir das relações entre gênero, memória e história. Porque sabemos tão pouco sobre ela, especialmente sobre os motivos pelos quais ela ainda é dominada por poderosas práticas tão resistentes à mudança, malgrado as crises e transformações que testemunhamos na contemporaneidade. Deste modo, a história oral articulada ao campo de investigação educacional pode lançar luzes aos lugares ocultos e não-ditos da vida escolar, apontar formas veladas e sutis daquela resistência e sublinhar os efeitos dos currículos, normas e diretrizes atuantes no cotidiano da professora.

Somado a isto, a metodologia baseada na oralidade também se mostra privilegiada no sentido de fazer emergir as interpretações sobre o contexto social vivido pelas professoras, as suas visões de mundo, sua cultura de hábitos de trabalho oriunda de um cotidiano social e profissional, bem como as questões que implicam no desenrolar do exercício docente e de suas identidades. Conforme assinala Fonseca, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada à nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas” (1997, p. 14).

Sendo assim, um estudo sobre o ensino de história nas suas relações com a memória e histórias de vida, como já dissemos, deve considerar as vivências e experiências daqueles sujeitos que conduzem o processo de construção dos primeiros conhecimentos históricos. Com efeito, o caráter desta pesquisa exige como seu fundamento uma atividade de diálogo entre a pesquisadora e as mulheres que colaboraram com este estudo. O recurso aos fragmentos das histórias de vida das professoras possibilita a produção de registros, oriundos do trabalho da memória expresso na oralidade, capazes de trazer à tona as múltiplas subjetivações em seu movimento de mudanças e permanências conforme as experiências e circunstâncias vividas nos diferentes tempos e espaços pessoais e profissionais (OLIVEIRA, 2005).

Os relatos que seguem adiante passaram pelas etapas da entrevista, transcrição, textualização (transposição do oral para o escrito) e análise das vozes destas três mulheres professoras, que foram nomeadas aqui por *Angélica*, *Carolina* e *Geni*. Tive oportunidade de conhecer **Angélica** em nosso ambiente de trabalho, quando trabalhávamos em uma escola particular da capital. Eu era professora de história e ela professora da quarta série. Nossa empatia foi imediata, pois compartilhávamos a paixão pela história. Havia uma grande admiração entre nós duas e em razão disto, éramos boas colegas de profissão. Ao saber que ela também era professora da rede estadual e que se encaixava nos critérios definidores da pesquisa (professora das séries iniciais atuante nas últimas décadas dos noventa, 1980-2000), propus a ela participar do estudo como uma das narradoras, no que ela prontamente, aceitou e colaborou de modo gentil e solícito.

Com **Carolina** também se deu uma história parecida. Éramos colegas, mas em uma escola da rede pública estadual. Na ocasião, eu era supervisora escolar das séries iniciais do Fundamental e ela, professora da terceira série. Nosso contato sempre foi construído na esfera do profissional, mas, após ela ter concordado em narrar suas experiências, nos tornamos mais próximas. Já com **Geni**, também professora da rede pública estadual, nosso contato foi intermediado por uma amiga professora, em comum. Também tivemos uma boa afinidade e ela gentilmente aceitou em colaborar com a presente pesquisa. Ter conhecido um pouco mais sobre a história de vida destas mulheres foi fundamental para moldar a sensibilidade e a leveza a qual buscamos construir esse texto.

Algumas falaram mais fluentemente de suas vidas, outras menos. Desde o início desta pesquisa, desejávamos entrevistar três mulheres professoras, e, levamos em consideração também que a investigação das histórias de vida merecem uma atenção mais pormenorizada de quem se debruça sobre elas. O trabalho metodológico com a história oral, já é sabido, requer tempo, estudo e dedicação, sobretudo para os momentos dedicados aos encontros com as narradoras e o posterior trabalho de transcrição e análise dos relatos. Portanto, a escolha por este número se deu em função disto e da exigüidade do tempo da pesquisa de mestrado. Tendo em vista essas razões, preferimos mergulhar vertical e qualitativamente nestas três entrevistas, que, à primeira vista poderiam parecer insuficientes, mas que aos poucos demonstraram ser bastante diversificadas e representativas, do ponto de vista do alcance dos objetivos do estudo, já que elas nos apresentaram um amplo quadro em que vieram à tona desiguais relações de gênero, diferentes tradições escolares, modos consagrados de ensinar,

anseios, angústias e desejos de mudanças do meio educacional maranhense, dentre outros ricos elementos de análise.

Do oral para o registro escrito, preferimos omitir as perguntas, de modo que se produzissem falas contínuas, possíveis de serem lidas como um texto, que não estivessem sujeitas ao engessado estilo perguntas e respostas e de modo a favorecer o entendimento e a clareza textual. As análises das narrativas trazem em si o resultado da interação entre a pesquisadora e as narradoras.

3.2 Angélica: mulher, professora, mãe e militante

Angélica

Quem é essa mulher / Que canta sempre esse estribilho? / Só queria embalar meu filho / Que mora na escuridão do mar / Quem é essa mulher / Que canta sempre esse lamento? / Só queria lembrar o tormento / Que fez meu filho suspirar / Quem é essa mulher / Que canta sempre o mesmo arranjo? / Só queria agasalhar meu anjo / E deixar seu corpo descansar / Quem é essa mulher / Que canta como dobra um sino? / Queria cantar por meu menino / Que ele não pode mais cantar.

Chico Buarque

Angélica é um dos tributos mais significativos do cancioneiro brasileiro à coragem de uma mulher. Fazendo alusão à história de vida da estilista Zuzu Angel, Chico Buarque retrata na música, feita em 1977 em parceria com Milton, a saga dolorida da busca pelo filho, que ela deu início em 1971, quando Stuart Angel fora barbaramente torturado e assassinado pelos órgãos da repressão do regime militar (Stuart era estudante de Economia e militante do grupo guerrilheiro MR-8, do Rio de Janeiro). A busca pelo cadáver ocultado do filho se tornou uma dura jornada na qual Zuzu Angel se dedicou de corpo e alma, mobilizando toda a sua influência como figura pública (era estilista de renome internacional e com vasto círculo de amigos artistas e outras pessoas influentes da cultura brasileira e norte-americana).

Em um dos seus desfiles-protesto, provocou a censura imposta e pôs modelos usando trajes “adornados” por manchas de sangue, pássaros negros e outros motivos bélicos. Eram vestimentas que podiam ser consideradas metáforas do abuso e das atrocidades cometidas pela ditadura militar. A representação maior de sua marca era a figura de um anjo amordaçado – que remetia diretamente à memória de Stuart Angel e ao sumiço de seu corpo – que a estilista nunca conseguiu encontrar, mesmo diante de todos os esforços que empreendeu.

Sofrendo perseguições, intimidações e ameaças de todo tipo, Zuzu Angel foi morta em 1976, em um acidente automobilístico forjado, que por muito tempo foi considerado em circunstâncias não-esclarecidas. Desta feita, tornou-se ícone da luta contra a ditadura militar. Em 2006, trinta anos após sua morte, a estilista teve sua trajetória recontada no filme que leva seu nome, dirigido por Sérgio Rezende. Nesses termos, o heroísmo de Zuzu reside, em um momento de ampla censura, opressão e limitação das liberdades democráticas, na atuação corajosa que denunciava a existência de tortura e de desaparecidos políticos que a ditadura militar insistia em ocultar. Uma mulher *que só queria embalar seu filho*, que lutou com as armas que possuía pra desafiar todo um sistema autoritário.

Agora, da mulher estilista à mulher professora. Eis aqui o momento mais delicado da pesquisa, momento este no qual as categorias do estudo são chamadas a dialogar com o produto obtido no campo, ou seja, os relatos das professoras das séries iniciais. Antes de tudo, reiteramos que, por meio da história oral, buscamos perceber fragmentos de histórias de vida, recortes de memórias e histórias apenas possíveis de apreender por meio da experiência, uma vez que pensamos ser um exercício demasiado ambicioso almejar dar conta de toda a trajetória da vida de um indivíduo. Maria Isaura Queiroz (1998, p.20) entende a história de vida como

o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global.

Duas características das histórias de vida nos interessam ressaltar na citação: a) são narrativas onde o narrador escolhe acontecimentos mais significativos; b) são relatos que, além dos aspectos individuais da trajetória do narrador ou da narradora, dizem sobre seus grupos, camadas sociais e sociedade. Aqui, tal qual um caleidoscópio, visamos captar filigranas de sentido, relacionados às experiências de vida, escolarização e da história aprendida e ensinada por meio das lembranças de nossas professoras, que exigiu delas um esforço trabalhoso de memória, uma vez que, segundo Halbwachs (2006, p.51),

Nem sempre encontramos as lembranças que procuramos, porque temos de esperar que as circunstâncias, sobre as quais a nossa vontade não tem muita influência, as despertem e as representem para nós. Nada mais é surpreendente em relação a isso do que reconhecimento de uma figura ou de um lugar, quando estes voltam a se encontrar no campo da percepção. (...) Em outras palavras, a condição necessária para voltarmos a pensar em algo, aparentemente é uma seqüência de percepções pelas quais só poderíamos passar de novo refazendo o mesmo caminho.

Deste modo, dado que as lembranças dependem de “circunstâncias” que, muitas vezes, escapam da pura “vontade”, exigindo um trabalho de “reconhecimento”, um refazer do “mesmo caminho”, analisar tais narrativas exigiu-nos um mergulho nos estudos de gênero, que nos ajude a compreender a condição flutuante da mulher através dos tempos, e, sobretudo, em nossa sociedade atual, pois estamos a falar de uma profissão que foi adquirindo, aos poucos, um caráter majoritariamente feminino, no caso o magistério das séries iniciais. A história dessa profissão cruza, indubitavelmente, elementos já ditos, como gênero, políticas educacionais, saberes docentes, currículos, concepções de infância, dentre outros. Acentuando esta idéia e envolvendo as complexas relações de gênero que condicionam e atravessam fundamentalmente a história das professoras, Louro (2009, p. 479) assinala que:

Não parece possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero entendido como construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeitos que as mulheres professoras ocuparam (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando e rejeitando as representações que lhe são postas.

Nessa história, a professora das séries iniciais – polivalente – tornou-se responsável por um tipo de saber escolar do qual não existem separações de disciplinas; cabe a ela ministrar todos os campos de conhecimento com seus objetos específicos, neste nível de ensino. Portanto, possui a tarefa heróica, hercúlea, mas invisível, de dominar variados saberes, ensiná-los com propriedade, e, quase sempre, receber por isto os piores salários pagos dentro da injusta hierarquia do magistério e da cultura escolar brasileira, que reconhece e remunera melhor a professores dos níveis médio e superior. Apesar destes revezes, é esta a professora a primeira a nos apresentar o conhecimento histórico formal.

No tocante às relações entre a construção de conhecimentos históricos e a escolarização, o historiador francês Marc Ferro (1983), considerando certa vez as ressonâncias e permanências do ensino conservador no cotidiano da prática educativa, expôs a opinião abaixo, sobre a qual vale refletir:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre esta representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras como um amor... Mas permanecem indeléveis as marcas de nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções (FERRO, 1983, p. 11).

Com efeito, dificilmente esquecemos os nossos primeiros conhecimentos históricos. A força dessas imagens juvenis mostra-se tão marcante que, indubitavelmente, contribui para influenciar a formação da nossa personalidade e o modo como pensamos e agimos sobre o mundo. É por isso, em boa parte, que, apesar de todos os reveses, a professora ocupa posição estratégica na construção do saber histórico do aluno.

Levando em consideração estas variáveis, partimos para a realização das entrevistas. Nosso primeiro momento no campo se converteu em um produtivo e respeitoso diálogo. E que serviu de modelo e lição a orientar as demais entrevistas que foram feitas. Nossa primeira entrevista foi realizada no mês de março de 2011, e teve duração de uma hora e meia, sendo realizada na casa da professora entrevistada. Após esse momento, foi necessário partimos para a escuta, transcrição, textualização e análise dos relatos.

Para preservar a identidade da interlocutora, lançamos mão da construção de pseudônimos, e, fomos buscar inspiração para seus nomes nas letras de música do compositor Chico Buarque, que possui em torno de vinte e três canções com nomes femininos. Diante desse leque amplo de sugestões, uma vez que cada uma dessas *mulheres do Chico* tem personalidade própria, escolhemos o nome da canção que mais se adequasse ao jeito de ser das narradoras. E a primeira, cuja característica mais notória era o seu grau de politização, envolvimento e militância nas questões educacionais, resolvemos alcunhá-la por **Angélica**, música feita em homenagem à coragem da estilista Zuzu Angel em lutar, por conta do seu filho desaparecido, como vimos acima.

A nossa professora **Angélica**, nasceu na capital maranhense, no ano de 1965, quando o país dava os primeiros passos rumo à implantação da ditadura militar após o Golpe de 1964. Negra, moradora do bairro do São Francisco, filha de um funcionário público e líder comunitário e de uma dona de casa, estudou em duas escolas tradicionais de São Luís: o Lia Varela (na qual permaneceu da educação infantil ao antigo primeiro grau, ou ginásio) e no Rosa Castro (tradicional instituição de formação do magistério) e iniciou sua docência no final da década de 1980 (primeiros anos da chamada fase de democratização), por meio de um acontecimento um tanto peculiar. Assim ela nos relata:

Eu tinha terminado o terceiro ano e ia começar o 4º adicional. Eu fiz curso Normal no Rosa Castro, aí quando chegou o 4º ano adicional, o Rosa Castro não estava mais oferecendo, porque lá estava naquele processo de fechar a escola. O que aconteceu, eu fui fazer o 4º ano à noite no colégio São Luís, que era quem oferecia na época, aí eu fiz e nesse período, logo no início do ano uma professora que era bem antiga no Lia Varela, ela foi professora dos meus irmãos, ela não foi minha professora especificamente, ela tava dando aula na sala numa sexta-feira e a caneta caiu, como era aquelas mesas de ponta, quando ela baixou a vista pra pegar a caneta, quando ela levantou, o canto da mesa bateu bem no olho dela, aí ela não pode mais trabalhar devido a esse acidente de trabalho. Como já tinha iniciado o ano letivo, era uma turma de 1º série, aí seu Bento veio aqui em casa me buscar, aí ele disse pra papai que tava precisando de uma professora e que eu tinha que assumir a turma naquele dia, numa segunda-feira de manhã cedo, porque d. Miralva não teve condições de retornar segunda pra trabalhar, e como lá eu tinha terminado o 3º ano, eu daria conta da turma de 1º série, aí eu fui. Eu estudei no Lia Varela do jardim até a oitava série, só saí quando fui para o Rosa Castro, aí eu fui e assumi a turma, eu tinha só experiência de estágio, não tinha experiência de sala de aula, eu nunca tinha vivido a realidade da sala de aula, mas aí eu fui e assumi a turma, me identifiquei com os meninos, com a faixa etária...

O que chama atenção no relato é o fato da jovem em questão (já na casa dos 22 anos) não ter muito poder decisório sobre seu futuro emprego, tendo que passar, de antemão, pela chancela paterna. Antes mesmo de lhe realizarem a proposta de trabalho, foi seu pai o primeiro a tomar par da situação, cabendo-lhe autorizar ou não o ingresso da filha como professora da escola. Vê-se, portanto, que a existência de redes familiares, ainda com forte domínio da figura do pai como incentivador de sua carreira, influenciou sobre a primeira experiência profissional de **Angélica**, no ano de 1987. Não se trata de mera responsabilidade natural de um pai sobre a filha, mas do legado, social e historicamente construído, de um tipo de poder paternalista que mescla amor e temor, inspira obediência, obrigações, deveres, e molda valores e comportamentos. Ao que relata, **Angélica** ingressou no magistério também por força da influência paterna, já que, desde pequena,

O papai sempre dizia que o mais importante não era uma casa bonita, o importante era que a gente ter estudo. Ele só tinha até a quarta série, mas era administrativo do INSS, ele trabalhou 37 anos no Presidente Dutra, aí era federal, então ele achava que a coisa mais importante numa pessoa eram os estudos; ele não tinha estudo, mas tinha uma formação que valia por hoje. Então eu fiz o magistério porque eu quis, ele achava que filho de pobre tinha que fazer magistério, e é tanto que eu fiz e deu certo.

Isto não destoia do que Campos (1996) afirma sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho: muitas delas ingressavam nesse campo porque ainda eram solteiras e possuíam algum tipo de qualificação profissional, para ajudar a família ou, em casos mais específicos, pela ausência do pai como provedor.

Aos poucos, o magistério ia se constituindo como um caminho mais viável para as mulheres oriundas de família de baixa renda adquirir status e ascensão profissional; na época em que **Angélica** ingressou no Curso Normal, durante a década de 1980, a imagem da mulher professora como mãe espiritual, de acordo com Louro (2009), tinha sido deslocada pela representação da profissional do ensino, mais ligada às atividades de caráter técnico-burocrático. Também há que se destacar o fato de que, no período que **Angélica** cursou o magistério, a profissão já se encontrar bastante desvalorizada através do tempo. Tão desvalorizada que Brabo (2005, p. 204), concluiu, em sua pesquisa também com professoras, que, com esta profissão “a mulher não consegue se emancipar, pois, apesar de integrar a população economicamente ativa, seus ganhos são insuficientes para lhe garantir os direitos básicos inerentes à cidadania”.

Apesar de ter abraçado com compromisso e responsabilidade a escolha pelo magistério, **Angélica**, em várias partes de nosso diálogo, chama a memória do pai, considerado o responsável por sua opção em ser professora. Em meio a muitos momentos de emoção durante o relato, fica nítido que o pai – objeto de amor, admiração, respeito, medo - continua agindo como uma espécie de mentor espiritual. Para Thompson (2002, p.21), a importância de relembrar determinados eventos, relacionados à história da família, “pode dar ao indivíduo um forte sentimento de uma duração maior de vida pessoal, que pode até mesmo ir além de sua própria morte”. Quando inquirida sobre suas lembranças escolares, um dos eventos que recorda é a reunião de pais. Assim ela nos conta:

*Até porque, nós aqui nunca demos trabalho na escola, a mamãe e o papai iam nas reuniões, o papai falava mais que os professores, que era como pai tinha que agir, que veio porque o filho dele não dava trabalho, por isso, isso... Por isso a gente era muito de se comportar, a gente temia muito papai; então, essa questão da família presente, dos pais presentes, era tipo assim: **você tem que ser responsável.***

Como elementos recorrentes em sua narrativa, emergem as evocações constantes à figura paterna e às suas atividades políticas desempenhadas como líder comunitário, ressaltando naqueles elementos a aprendizagem na filha bem comportada, que nunca dava “trabalho na escola” e levava a sério o conselho de que “o mais importante... era ter estudo”, de um forte sentido moral de responsabilidade oriundo do respeito e admiração a um pai que saía à frente, senhor das palavras em meio aos mestres, e mostrava como se “tinha que agir”. Tais significados atribuídos por **Angélica** às suas recordações corroboram o que Halbwachs (2006, p. 29) ponderou sobre as complexas relações entre a memória individual e a memória coletiva. A lembrança se enraíza na experiência para poder existir enquanto tal; trata-se,

todavia, da expressão de um sentimento vivido, expressão esta que se alimenta das dialéticas inerentes aos processos de lembrar, esquecer e re-significar o passado *no presente*. Nesse ponto, Halbwachs (2006, p.30) assinala que “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças mais antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções sobre o presente”. Isto quer dizer que a memória individual não é engessada; mas, antes de tudo, a memória é re-significação de eventos mediados também pelo que sabemos das experiências dos outros, daí o seu caráter coletivo. Com efeito, Halbwachs (2006, p.31) pondera que

É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências. Claro, se nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas.

Para Ecléa Bosi (1998), que caminha na direção da perspectiva de Halbwachs (2006), a memória individual se constitui mediante o contato com a classe social, a família, a igreja, a profissão, o sindicato, o grupo político, dentre outros. São, portanto, instituições formadoras dos sujeitos. Com efeito, são nesses espaços que o indivíduo encontra referências para moldar suas memórias. No caso específico de nossa professora, a reunião de pais na instituição escolar, vivida durante sua infância, se tornou, por meio de um trabalho da memória, um momento privilegiado no qual o seu pai se destacava porque “*falava mais que os professores*”, despertando-lhe admiração. Nessa fala estão presentes, além do contato com outros, sentimentos, afetos, referências, jogos de identidade, que nos permite afirmar que sua lembrança é individual e coletiva ao mesmo tempo. Da época da infância, ela também recorda de seus primeiros anos de escolarização, em especial de uma docente,

A professora da educação infantil Rosa Maria, que não dá pra esquecer do trabalho que ela fazia, sempre trabalhou de forma diferenciada. Foi uma pessoa sempre muito marcante na vida de todos nós aqui em casa. Naquela época, tinha todo aquele regimento, toda aquela temeridade e a Rosa Maria não usava nada daquilo. A gente foi encontrar professores mais rígidos lá na frente. Quando a gente chegou na terceira série, eu tive uma outra professora, muito calma, muito tranqüila, é aquele tipo de professora que fala com você sem precisar gritar e consegue te ter ao lado dela, mesmo você fazendo a coisa errada, ela consegue que você reveja o erro. Aí eu voltei pro São Francisco, pra fazer a segunda série, porque mamãe achava que eu estava muito saidinha e que eu não me misturava com os meninos daqui, eu vinha mais pra cá nos finais de semana, aí eu vim fazer a segunda série aqui, aí eu tive uma professora, a d. Emília, que batia com a régua na mesa, e até então, eu não tinha vivido isso...

Em suas vivências escolares, **Angélica** se defrontou com dois tipos bem antagônicos de representações de professoras: a da educação infantil, carinhosa, tranqüila, abnegada, a mãe espiritual, aquela que trata os alunos como filhos, que vê na escola uma continuação da casa; em oposição a esse modelo, houve em sua infância, a professora rígida, severa, que gritava, amedrontava e punia com régua e castigos físicos. Essas duas imagens, oriundas de uma construção cultural, marcam dicotomias relacionadas à figura da mulher professora, alternando entre o amor abnegado e a severidade ameaçadora, entre a doçura e a firmeza, e guardam representações que possuem uma inegável historicidade, que percorreu e ainda percorre toda a trajetória da profissão docente neste país, forjadas também em relações de gênero.

Acerca do seu início de vida profissional, **Angélica** nos relata as dificuldades em lidar com determinados obstáculos para conseguir conciliar a maternidade com suas atividades fora de casa:

Aí era Nosso Mundo pela manhã, escola comunitária a tarde, porque eu fui nomeada pro estado em 1987, e eu já trabalhava com escola comunitária, eu entrei pela confederação das escolas comunitárias e fiquei lá nessa escolinha por doze anos, aí foi o tempo que o prédio da escolinha caiu e o pessoal da comunidade não tinha condição de erguer toda a estrutura. Então, o que aconteceu, o presidente da união devolveu todos os professores, todos os funcionários para as secretarias. Aí eu fui trabalhar no Maria Firmina, com a primeira série. Trabalhei lá por quatro anos, aí foi o tempo em que a Amanda nasceu. Daí ficava complicado, eu vinha aqui, levava a Amanda pro colégio e eu tinha que estar no Maria Firmina às 13:10 hs, ficava muito complicado.

Assim, nossa interlocutora se deparava com as dificuldades intrínsecas a sua posição na esfera familiar, que a obrigava a dividir sua rotina entre a filha e carreira de professora, que lhe ocupava duas jornadas de trabalho. De um modo mais amplo, a nosso ver, o acúmulo de tarefas, nos âmbitos privado e público, é um dos grandes problemas que obstaculizam a emancipação da mulher e a consolidação de uma carreira profissional, haja vista também os parcos rendimentos destinados ao magistério.

Levando em consideração essas variáveis, Brabo (2005) comenta que, no caso específico da mulher professora, “esse é um importante fator a ser mencionado, pois com a desvalorização do seu trabalho, que inclui degradação do salário, ela se vê obrigada a desempenhar duas ou mais atividades, o que constitui dupla ou até tripla jornada de trabalho” (2005, p.140). Percebe-se, portanto, que a busca pelo reconhecimento social, aliado à remuneração justa e independência financeira, dividem as atenções com as responsabilidades e o compromisso assumido com os afazeres familiares. E, dependendo da classe social a que essa mulher pertence, a busca pela emancipação assume contornos ainda mais dramáticos.

Angélica, não destoando das condições relatadas acima, em seus quase vinte e cinco anos de docência, possui uma trajetória profissional consolidada, porém repleta de altos e baixos, sobretudo no tocante as resistências encontradas, tanto por parte da gestão das escolas onde trabalhou quanto dos alunos, para fazer um trabalho que julgasse de qualidade. A sua postura política corrobora o argumento de Brabo (2005, p. 23), segundo o qual a escola

(...) uma instituição indispensável para o aprendizado da cidadania, porquanto, para muitas crianças talvez seja uma das únicas oportunidades de acesso ao conhecimento necessário à sua própria cidadania, não pode ela, a nosso ver, se eximir de proporcionar os meios necessários para garantir o atingimento deste objetivo.

No entanto, devido às condições históricas que dificultam o acesso, permanência e êxito de grande parte das mulheres no mercado de trabalho, a única forma encontrada por **Angélica**, para dar conta de seus afazeres profissionais e cuidar da filha ainda muito pequena, foi ir para o turno da noite, ministrar a disciplina de língua portuguesa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Após muitas dificuldades para conseguir migrar de turno, **Angélica** também se deparou com outros entraves e reveses, como relata:

(...) Ai eu fiquei quando veio a mudança do governo de Roseana, onde a secretaria de educação resolveu fechar grande parte das escolas noturnas. A gente fez um rebuliço pra não fechar as escolas, porque a escola tinha muito aluno e era uma escola boa de se trabalhar. Era uma clientela boa de se trabalhar, mas ela como ficava os três turnos na escola, ela, a diretora, alegava cansaço, chateação que era demais, porque querendo ou não, elas tinham que ficar os três turnos na escola, então ela aproveitou que tavam fechando as escolas e foi na secretaria dizer que não tinha aluno, enquanto que a gente tinha 172 alunos freqüentando a escola a noite. E pela matrícula, tinha mais de 100 alunos, então no total ia dar 270 alunos, era um número muito grande. Resultado: ela devolveu a gente pra secretaria, e como a gente tinha feito muita confusão, a secretaria pegou o nosso grupo e separou, aí elas pegaram os outros professores e disseram porque na época foram fechadas muitas escolas grandes ali no centro. Aí, o que aconteceu, a gente foi na secretaria e fizemos a maior confusão, e aí aquela Graça Tajra que foi secretária e que foi exonerada por causa de confusão, ela pegou e não recebeu a gente na secretaria, nós ficamos das duas das tarde até às sete e ela não recebeu a gente, como ela viu que a gente não saía e ela tinha que passar por onde a gente tava, ela mandou a assistente dela resolver (...).

Sua narrativa nos dá indícios da história de uma profissional nada passiva, engajada, sobretudo em relação às arbitrariedades cometidas pela gestão da então governadora Roseana Sarney, no contexto da política educacional local, em seu primeiro mandato, ocorrido no período de 1994 a 1998. Articulando-se com um grupo de professores, **Angélica** foi fazer “*muita confusão*” para que a escola noturna que trabalhava não fosse fechada, uma vez que centenas de alunos dependiam da escolarização oferecida neste turno. Desta feita, a Secretaria Estadual de Educação, em retaliação à atitude considerada rebelde do grupo, distribuiu os 64

professores em diferentes escolas, nos turnos que queriam, de modo a desarticulá-los. Um golpe e tanto, sem dúvida. Na nova escola onde foi lotada, após esse episódio, **Angélica** nos conta que

a menina ia botar a gente numa escola na Rua da Palma, ali no centro. Ai nesse dia eu não fui atrás dessa escola, as meninas foram, ninguém achou escola nenhuma. (...) Ai a gente foi conhecer o prédio, um prédio muito bonito, na verdade, o prédio foi criado por Roseana para atender a comunidade daquela área periférica e ela tinha como objetivo atender de manhã, de tarde e de noite, então foi criado pras profissionais do sexo, camelôs, tinha curso... Ali era um ponto de prostituição, o prédio ficava em frente a um ponto de prostituição. Quando a gente chegou, foi a primeira coisa que a diretora recomendou, ela não ficava a noite, ela disse: vocês chegam cedo e saem estourando as 21:00, porque é área de risco, confusão, dá muita coisa com a polícia e não fiquem nessa porta quando vocês chegarem, entrem logo, porque aqui, mesmo na portaria é complicado, porque tem ponto de drogas.

Sempre comprometida com a qualidade da educação pública e acreditando em seu potencial transformador, **Angélica** age como uma educadora responsável e sensibilizada com as questões urgentes e problemas educacionais, se mostrando interessada em promover uma reflexão e uma análise crítica em seu trabalho educativo. Em função disto, nos relata longamente, em tom de desabafo e dissonância, que

*Aqui tudo é muito marginalizado, os alunos do Estado, hoje em dia, eu fico olhando a maneira como eles são tratados, não tem muita diferença do tratamento que é dado aos presidiários não, tá empurrando esses alunos pra marginalidade, os professores não tomam conhecimento ou fingem que não tão nem aí. Eu tenho um monte de colega que diz: já estou em processo de aposentadoria, não to nem aí, eles não querem nada com a vida e eu finjo que estou fazendo. Jeane, **eu não admito um professor entrar na sala de aula e sentar lá em frente e mandar o aluno ler silenciosamente por 45 minutos; eu acho inadmissível faltar três professores a tarde, a secretaria tá cheia de professor como administrativo, ninguém assume sala de aula, os alunos ficam a tarde todinha sem aula, ou então vão embora. Então isso é falta de responsabilidade, de compromisso com o que você assume. Porque se você é gestora, aí o povo abre a boca, ah, eu sou gestora de tal escola... Não é isso! E a visão de gestão de uma escola é muito maior, é você realmente trazer aqueles alunos pra perto de você e começar a fazer o trabalho que tem que fazer com eles. Outra coisa, no fundamental, a gente tá com um monte de professor que tá em processo de aposentadoria, que se antes não tinham compromisso com a escola, com os alunos, agora é que não tem mesmo. Redução de carga horária, falta de compromisso, professor que alega estar insatisfeito com o salário.***

Destoantes, suas palavras corajosas testemunham uma situação escolar dramática em que, à semelhança dum processo autofágico (velhos saturnos a devorar os filhos que vão nascendo!), os próprios professores, companheiros de profissão, tendem ao abandono das suas responsabilidades e dos seus compromissos como educadores. A vida na escola vai assumindo aspecto de vida em verdadeiro presídio ou mundo de marginais. O sinal de alerta é

tão mais grave quando sabemos que o país não está mais nos tempos da ditadura (1964-1984), mas da democracia, quando, em tese, os professores deixam de sofrer a repressão e podem ou deveriam se manifestar livremente. De qualquer forma, a narrativa de Angélica enfatiza a ação individual do professor e da professora. A nossa interlocutora, ciente de que o drama dos professores é parte de um contexto maior, também se mostra bastante decepcionada com o papel do Estado na educação e especialmente com as atitudes das gestoras com as quais trabalhou. Em sua opinião, as gestoras pouco fizeram no sentido de aproximar o aluno da periferia à proposta da escola:

Com relação ao Estado, a gente percebe que, a gente vê que a responsabilidade com relação ao Estado com a educação passa pelo governo que é quem vai gerir, vai pagar, quem vai fazer tudo é quem tem dinheiro pra agir, com relação a essa história da educação, mas a gente sabe que pra isso é muito fácil a gente dizer: ah, o governo, mas a gente sabe que até chegar o governo, o que aconteceu dentro de uma escola, muita coisa passa, e muita coisa ele não vai saber e o diretor vai saber se ele for comprometido, tiver interesse de saber do trabalho de cada professor, senão você vai agir do jeito que você quiser e ninguém vai lhe dizer nada e isso incomoda, isso tem me incomodado muito, eu saí do Nosso Mundo por uma série de questões, você começa a ver que as coisas acontecem e que vai acontecendo uma série de entraves, aí a gente tem mania de ir botando a culpa na escola, na família, no governo, no estado, nas instituições que não tem isso, não oferece isso, a gente sempre bota a culpa em alguém... Ah, eu não tenho culpa de nada, quem tem culpa é fulano, é o governo...

Ainda denuncia o descaso e o pouco compromisso que vê em colegas (como já dito), assim como tece críticas às diretrizes políticas adotadas pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, que permite as escolas funcionarem sem professores, prejudicando os alunos. Do micro ao macro, **Angélica**, a partir de sua experiência de mais de duas décadas na educação pública, o que a aproxima cada vez mais da aposentadoria, percebe que o problema educacional do estado é crônico e estrutural; a “culpa”, se há, compreende, em maior ou menor grau, a todos – professores, pais, alunos, gestores e políticos. Até o sindicato de sua categoria, do qual antes participara ativamente, acaba se tornando alvo de sua catarse ou purgação crítica:

Sabe, quando eu comecei a trabalhar no Lia Varela, eu participava de movimento do sindicato e fui me afastando porque a gente vê as questões políticas que envolve nessas histórias e agora recentemente essa greve que a gente tá vivendo esses dias, eu já to indo no sindicato, muita gente que não me via há muito: ah, até que enfim apareceu! Mas é porque eu desacreditei, a gente critica o governo, mas a nossa postura como sindicalista e sindicalizado não muda, a gente é quem fortalece os modelos, então a gente vê os acordos que esses sindicatos fazem, aquelas outras greves, por que a questão do estatuto não foi resolvido até hoje? Porque os governos anteriores fizeram acordo com o sindicato e foi claro, todo mundo viu, depois o sindicato joga uma desculpa e o

professor se acomoda, e se acomoda porque não tem compromisso, não tem responsabilidade.

Louro (2009) assinala que, a partir dos anos 1950, as mulheres professoras têm buscado, cada vez mais, por meio de um poder organizativo, se engajar em movimentos sociais, percebendo que não se encontram isoladas, e que a entrada em um sindicato manifestava a consciência de classe que “ligava cada professora a um conjunto muito grande de parceiras e parceiros” (LOURO, 2009, p. 476). No caso específico de **Angélica**, a militância e o engajamento são atividades políticas conhecidas há bastante tempo, desde a infância, por meio da atuação de seu pai como líder comunitário. Esse contato precoce com a política certamente exerceu forte influência em sua postura (combativa) como professora.

No entanto, **Angélica**, se mostra decepcionada com o sindicato, ao qual pertencera outrora, acusado por ela de manter acordos suspeitos com o governo. Ela também critica novamente a postura de sua classe profissional, responsável, em sua opinião, por “*fortalecer os modelos*” e se mostrar passiva diante de um estado de coisas desfavorável ao corpo docente ligado à educação pública estadual. Avaliando a trajetória política do seu grupo, ela conclui que a desarticulação da categoria acabou sendo um fator crucial para a permanência do quadro alarmante que se tem hoje na educação do Estado e que as últimas greves, como práticas sociais, têm surtido pouco efeito no sentido da conquista de melhores condições de trabalho.

Mesmo assim, rejeitando o discurso derrotista, que tanto insiste em grassar na educação pública do país, **Angélica** se coloca como uma defensora do potencial transformador do ensino e da educação e acredita que havendo modificação de postura por parte dos profissionais da educação, a começar pela autocrítica e alerta para a assunção efetiva dos professores da parte que lhes cabe nos entraves educacionais, seria possível efetuar grandes mudanças, rompendo as armadilhas das faltas recíprocas de compromissos e responsabilidades e da transferência de culpas para o outro.

3.2.1 Memórias da história escolar e seus impasses: ressonâncias de uma voz dissonante

Concomitante ao relato de vivências de professoras, sob múltiplos aspectos, buscamos chamar atenção para o esquecido ensino de história nas séries iniciais. Ainda são poucos os 67

pesquisadores que se debruçam sobre as relações que envolvem a produção de conhecimento histórico neste nível de ensino. Será que este esquecimento tem a ver com o fato de estarmos em um terreno onde não existem historiadores de ofício, mas sim de professoras polivalentes, que ministram todas as disciplinas? Ou será que a história ensinada nas séries iniciais não tem sido julgada com a importância que merece? No diagnóstico feito por Oliveira (2006, p. 85),

(...) pode-se apontar que se perdeu a objetividade nesta área de ensino, no próprio processo de busca por uma nova identidade, constituíram-se novas características, novas abordagens, novos caminhos que vêm direcionando, ou, pelo menos, tentando redirecionar o trabalho com o ensino/aprendizagem de história nas séries iniciais.

Conjecturas à parte, o fato é que, neste nível de ensino, são as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que possuem um peso maior nos currículos. História, Geografia e outras são consideradas *accessórias*. Mas, deixando um pouco de lado as discussões curriculares propriamente ditas, que nos levariam em direção a outros e não menos significativos caminhos, é importante não perder de vista nossa proposta: analisar o ensino de história nas séries a partir das vozes das professoras e da percepção que têm acerca da história da sua escolarização. Isto significa afirmar que intencionamos debater o ensino por dentro, a partir das narrativas de quem trabalha no magistério, produzindo, criando e recriando as vicissitudes diárias que giram em torno do ato educativo.

Na obra *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*, a pesquisadora Sônia Regina Miranda (2007), em esforço semelhante ao nosso, buscou perscrutar os conhecimentos históricos de professoras das séries iniciais, e, como resultado do estudo, percebeu que se tratava de saberes construídos por um complexo cadinho de cultura escolar onde habitavam a memória, as histórias de vida e formação e a complexa rede de experiências que forjam a vida de um sujeito. Considerado aparentemente simples, esse saber histórico escolar ensinado nas séries iniciais, é um saber relacional, construído mediante as mais variadas instâncias e remodelado através do tempo e suas demandas.

Além deste estudo, a tese de doutorado de Magda Madalena Tuma (2005), intitulada *Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico*, também veio dar significativa contribuição a esse campo tão pouco pesquisado que é a história ensinada nos anos iniciais da escolarização. Tuma (2005) investigou memórias de professoras, analisando as representações existentes em seus discursos sobre história e tempo histórico; mais do que concepções temporais ligadas à tradição e à cronologia, a pesquisadora se deparou com um quadro heterogêneo de construções socioculturais, concluindo que as

noções sobre o tempo são diversas, assim como são as memórias docentes, localizadas entre o singular e o plural, entre o individual e o coletivo.

Em relação à produção local, temos a dissertação de mestrado de Odáleia Costa (2008), intitulada **A produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão**, que, por meio da investigação da memória de professoras das séries iniciais e de determinados livros didáticos de história do Maranhão, buscou reconstruir um pouco da trajetória da disciplina em referência.

Certamente não poderemos realizar um exame exaustivo do que já foi produzido sobre história em séries iniciais. Apenas almejamos buscar algumas categorias para discutir a fecundidade do campo, que poderá trazer importantes contribuições do ponto de vista teórico e metodológico para a história ensinada neste nível, o que requer, de sua vez, a realização de um trabalho educativo que possa favorecer, nas palavras de Menezes e Silva (2007, p. 215), “uma alfabetização do olhar”.

Alfabetizadoras das primeiras letras e dos primeiros olhares para a compreensão das sociedades no tempo, as professoras das séries iniciais, através do ensino da história, possuem uma responsabilidade que, diante da atual exigência curricular, gira em torno de ensinar uma formação situada entre a cidadania e a identidade nacional; de acordo com a história do ensino de história, vimos que os objetivos dessa disciplina são cambiantes e variam conforme os contextos históricos em que se encontram. Desta forma, do aluno passivo e ufanista de outrora, atualmente se trabalha em outra perspectiva, de fomentar a construção do aluno crítico e atuante de seu mundo social. No entanto, esse último pressuposto também é passível de indagações, como afirma Cerri (2004, p. 23)

Por mais que questionemos, na atualidade, a educação cívica do passado, a pedagogia da nação através da pedagogia da passividade e da obediência, e outros usos do conhecimento histórico para o controle e não para a emancipação social, não se pode fugir à necessidade de uma educação cívica, porque sem ela não há Estado. Isso independe do nome que demos a ela (como formação para a cidadania, muito em voga, por exemplo).

Em nossa entrevista, além de privilegiarmos determinados recortes sobre histórias de vida e trajetórias profissionais, indagamos a docente sobre suas opiniões acerca da história ensinada, buscando perscrutar sua visão como aluna e como professora, em um exercício de memória que visava conjugar presente e passado. Compreendemos, com efeito, “que a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1998, p. 55). Para

tanto, perguntamos a **Angélica**, como era a história ensinada na época em que tinha sido aluna. Assim ela nos respondeu:

(...) sabe que eu não lembro de história? Mas eu lembro da educação moral e cívica, porque se tu fosse ver o conteúdo, é o mesmo conteúdo de história, só que havia uma diferença: a história, eles davam, a história do Brasil, que Cabral chegou, não tinha muita exploração do conteúdo da Carta (do Descobrimento), não tinha aquela visão de outro mundo, era totalmente aquela visão do livro, mas também por causa do próprio sistema de governo da época, que ainda era o período da ditadura, então, tudo que tava no livro, aquilo que era certo, os professores não iam muito a frente. Já educação moral e cívica, tinha história, mas ela vinha de forma diferente, porque ela vinha com os direitos e deveres, com a execução dos hinos, que são conteúdos de história.

Na memória de **Angélica**, a disciplina história (ministrada de modo acrítico, quase sem “exploração do conteúdo”, reproduzindo como verdade certa e inquestionável “tudo que estava no livro”) não é percebida ou lembrada como marcante, ao passo que **educação moral e cívica**, disciplina criada pela política curricular do regime militar (1964-1985), é a que fincou raízes das quais demonstra mais consciência em suas lembranças escolares. A pouca lembrança ou esquecimento da disciplina história, no caso em questão, não deve ser aqui imediata e necessariamente interpretado como sinal da sua frágil influência, senão que o contrário, mas cabe recordar, porém, que a disciplina mais lembrada por nossa entrevistada, era voltada para o culto de festas e rituais cívicos, sendo considerada estratégica para a promoção entre o alunado do sentimento de integração nacional, do amor à pátria e a doutrinação subordinada aos interesses de um Estado militar e autoritário. Para Fonseca (2001, p.37):

A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica, como também deviam “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas.

Tendo hoje (na condição de professora) a consciência das limitações ideológicas impostas às disciplinas de humanidades no período em referência (quando aluna), **Angélica** critica ainda o status de verdade assumido pelo conhecimento histórico que estava depositado nos livros, vistos como portadores de um saber “inquestionável” acerca dos fatos e os eventos do passado. Se o discurso escolar estava impregnado de tradicionalismo e rigidez no processo de interpretação da ciência histórica, a postura dos professores também não destoava muito destas características. Quando **Angélica** nos relata: “o professor não ia muito à frente”, quer dizer exatamente isto, falar do cerceamento e da vigilância política encetada aos docentes, que viviam em constante clima de tensão e censura, que se choca com “o princípio de autonomia

do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação dos profissionais da educação” (FONSECA, 2001, p. 25).

Tal precariedade do trabalho docente, durante o regime militar, podia ser percebida também por meio da instituição dos cursos de licenciatura curta, em nível superior, demarcando o esvaziamento político e epistemológico dos quadros de formação para o magistério. Cabe ressaltar que o quadro de repressão social e de vigilância autoritária na educação brasileira foi vivenciado de formas diversas, durante as décadas de 1960 a 1970. Portanto não se pode pensar de forma homogênea as realidades políticas em curso naquele momento, de todas as regiões da nação. E pouco sabemos do cotidiano e da cultura escolar maranhense durante a vigência do regime, sobretudo, no que diz respeito a escolarização nas séries iniciais e nas conseqüências das políticas educacionais do período.

Desta feita e sofrendo um grande revés, os cursos de História, Geografia e Ciências Sociais passaram a ser ministrados em dois anos sob a denominação de Estudos Sociais – curso caracterizado por uma formação rápida, voltada para o mercado de trabalho, em que

o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (FONSECA, 2001, p.28).

Diante desta realidade, **Angélica** nos conta que os conteúdos privilegiados, além dos consagrados tópicos de nossa cultura curricular (como o descobrimento do Brasil) giravam em torno dos direitos e deveres dos alunos e da execução dos hinos cívicos. Para Rosa e Brescó (2007, p.167), a vulgarização deste tipo de conhecimento “faz com que a história que a população conhece provenha do consumo de relatos que incluem eventos previamente selecionados, cujo conhecimento não está isento de implicações ideológicas e morais”. Quando indagada sobre as provas e atividades realizadas em sua vivência como aluna, a professora nos afirma que eram baseadas em métodos de aprendizagem bastante tradicionais, apenas com perguntas objetivas, que miravam também assertivas muito precisas, sem necessidade de esforços mais profundos de reflexão para responder:

(...) quem descobriu o Brasil? Em que ano o Brasil foi descoberto? Esse tipo de prova era feito até mesmo pelos professores mais críticos. Na verdade, eu venho observando que essa visão de prova, com esse tipo de questão, ela mudou recentemente, eu venho acompanhando a Amanda, e a partir daí, eu venho vendo a mudança, porque tem muito professor que diz: ah, eu faço provas interdisciplinares, mas se você for ver, não tem nada de interdisciplinar, ainda tá aquela prova do mesmo jeito, do tempo antigo, então, eu comecei a analisar, observando as provas da Amanda, a evolução dessas provas.

Para **Angélica**, os exercícios escolares são uma espécie de testemunho mais bem-acabado das permanências de um ensino de história pouco questionador, já que, em sua percepção, tem observado poucas mudanças nos formatos das avaliações – bastante descontextualizadas e factuais – produzidas até mesmo pelos professores considerados mais críticos. De acordo com Carretero (1997), os conteúdos de história são atravessados de grande complexidade, sendo, ao mesmo tempo, mutantes, ideológicos, contingentes e relacionais. Desta forma, elaborar uma avaliação que vise apenas verificar se determinados tópicos foram memorizados ou não, significa afirmar a emergência de uma concepção de história factual, positivista e tradicional em sua forma e conteúdo.

Passando dos bancos escolares para a cadeira de professora, **Angélica**, agora é convidada a falar sobre a sua prática educativa no ensino da história; para tanto, começa criticando posturas as quais considerava retrógradas e aproveita para expor mais algumas de suas inquietações:

(...) é nessa questão bem aí que eu te digo, eu não consigo imaginar, não levar o aluno a se perguntar como foi que aconteceu, ou então, trazer um fato que tá acontecendo atualmente, esse fato tem relação com o que tá sendo visto, o que vocês acham? Eu não trabalho muito história, geralmente me dão língua portuguesa, religião, ética, e, trabalhei muito tempo nas séries iniciais e sempre levava as crianças a questionar, sempre fazia essa comparação: crianças, vocês acham que aconteceu assim? Por quê? Eu acho que temos que fazer esses questionamentos, e acho importante levar o aluno a pensar como a história foi se formando. Você chegava numa sala e dizer assim, vamos estudar história, abra o livro e leiam, isso aí...

Mesmo não tendo sido professora de história das séries finais, ela compreende que levar o aluno ainda bem jovem, ao questionamento, “*em pensar como a história foi se formando*”, é uma de suas tarefas como educadora. Rejeitando o modelo educativo que lhe foi posto na época em que era aluna, de uma história rígida e engessada, nossa narradora, entendendo, segundo os conceitos modernos, que a história é uma ciência em construção, busca em sua prática desenvolver o raciocínio histórico dos alunos, propondo-lhes problemas, indagando sobre as relações entre passado e presente, que são as matérias-primas do ofício do historiador. Mesmo não possuindo formação específica, **Angélica** procura desenvolver um trabalho pedagógico construtivo e afinado com as grandes mudanças de paradigmas historiográficos, iniciada pela escola dos *Annales* e aprofundada pelas vertentes que a sucederam, as quais passaram a operar com uma significativa ampliação de sujeitos, fatos, documentos e temporalidades históricas (BURKE, 1991).

Outro aspecto, que chama a atenção de nossa narradora, é a forma de condução das aulas de história, que para ela exigem uma postura relacional e aberta ao diálogo, em sintonia

com o presente e com as vivências dos alunos, de modo a criar estratégias didáticas que facilitem o aprendizado, no contexto de uma perspectiva que se oriente pela diversidade cultural. Sobre isto, **Angélica** se questiona:

Como é que a gente vai dar aula de História e não contextualiza? A questão da religião, que na escola tem muitas pessoas, muitas famílias com religiões diferentes e você vai trabalhar só a religião católica? E cadê as outras religiões, elas não existem? Elas não estão aí convivendo na nossa sociedade? Aí a gestora, que às vezes coloca um evangélico pra dar religião, este também acaba pendendo pro lado deles, ou se coloca o católico, ele quer comemorar todas as datas festivas católicas, aí continua sempre aquele misticismo de que a umbanda é coisa do demônio e que ninguém, ninguém vai buscar conhecimento e procurar entender que é uma cultura, que é um povo que contribuiu pra formação desse país, aí você vê história e religião tudo junto, aí o professor fica só trabalhando a leitura do livro e atividade, sem pedir pra esse aluno questionar, analisar, criticar (...).

As palavras de **Angélica** denunciam que, em sua carreira docente, presenciou cenas de intolerância religiosa e preconceito com as religiões de matriz africana - abordadas por professores protestantes e/ou católicos, geralmente como crenças marginais, consideradas, portanto, hierarquicamente inferiores à religião cristã. Ela cita o preconceito e a pouca informação que se tem sobre a umbanda, que não existe como conteúdo nas aulas de ensino religioso. Lamenta ainda essa ausência, pois reconhece que tem se desperdiçado uma boa oportunidade para trabalhar “*história e religião tudo junto*”, uma vez que se trata com desprezo um conteúdo bastante rico para compreender a composição social do país. Em 2003 e 2008 foram aprovadas, respectivamente, as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, estabelecendo, com isto, respeitar, valorizar e abordar a diversidade cultural presente na herança de matriz africana e indígena que formam a sociedade brasileira.

No entanto, por meio da voz de **Angélica**, percebemos a existência de grandes hiatos no que tange à efetividade destas leis nos currículos escolares e sua concretização nas salas de aula. Para Gatti (2004, p.30), isto ocorre porque “as práticas escolares apresentam um percentual de não-correspondência variável em relação às diretrizes e normas emanadas dos órgãos governamentais ou eclesiais”. Ao que se pode depreender, é ainda necessário realizar um trabalho de conscientização com os docentes, acerca da importância destes conteúdos e de sua adoção, sem preconceitos, em suas práticas educativas.

Além de observar a existência de discriminação em certos conteúdos de história, mais uma vez, são criticadas por **Angélica** determinadas posturas docentes, consideradas pouco produtivas no que tange ao ensino e aprendizagem na aula de história:

(...) por exemplo, um professor que tava trabalhando história, a segunda guerra mundial, depois ele saiu da segunda guerra e entrou na história do Maranhão, ou seja, ele quebrou uma etapa muito grande de conteúdo, aí ele vai apresentar as idéias dele em relação a Sarney, e não leva o aluno a questionar os porquês de tudo isso. São questões assim que não adianta você ler o livro, responder, pesquisar, porque o aluno não vai expressar mais, vai acabar transferindo e tem mais um agravante, que você mandou o aluno ler e manda o aluno responder, aí ele responde, e aquele aluno numa sala de quarenta alunos, que resolver colocar a resposta como ele interpretou, o professor ainda diz que a resposta está errada, porque tem que colocar exatamente o que está no livro, e não é assim...

Para ela, a história deve ser ensinada através de etapas, seguindo um raciocínio linear, do ponto de vista cronológico. De certa forma, essa opinião possui ecos daquele conhecimento histórico do tipo episódico, próprio de grande parte dos livros didáticos, em que um fato vai sucedendo ao outro no contexto de uma cadeia lógica e explicativa, isto é, causal. **Angélica** considera uma ruptura muito grande passar de um período histórico (segunda guerra mundial) para outro período diverso (história contemporânea do Estado) sem um devido exercício de contextualização, o que pode resultar em prejuízos na compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno. Essa percepção da professora **Angélica** aponta para uma concepção cognitivista do ensino de história, que encontra apoio nas pesquisas de Carretero (1997, p.60) quando afirma que “as ações humanas encontram-se imersas dentro de uma rede de determinantes sociais (...). Na realidade, são aspectos que devem ser explicados através de sua inter-relação com os diversos fenômenos econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais, etc., componentes do tecido social”.

De outro lado, suas críticas, se adequadamente contextualizadas e situadas além do mais explícito, revelam fundas dissonâncias e nos levam a perceber que velhos hábitos de ensino permanecem (a exemplo da reprodução ingênua da visão do livro, domínio de provas objetivas, intolerâncias), mas, agora, num quadro mental talvez pior em que o professor e a professora, sem cair na história linear vai saltando de assunto para assunto, de período para período, de lugar para lugar (Segunda Guerra Mundial, História do Maranhão, Sarney), sem qualquer domínio das mediações. De fato, na prática, vemos não a substituição de um velho discurso linear e ideológico por outro complexo e crítico, de qualidade superior, mas sim frágil, desconjuntado, apressado, obscuro, embalado sob rótulos de um novo saber escolar, como a expressar em suas próprias formas o processo (inesperado?) de desobrigação moral e intelectual da classe dos docentes ou pelo menos de parte expressiva dela – voltada, sobretudo, para a guerra cada vez mais selvagem da luta pela sobrevivência e sem tempo para

estudar e se aperfeiçoar – em relação aos ideais da educação no momento crucial da passagem da Ditadura para a Democracia.

Nesse sentido, outro ponto que mereceu críticas de nossa colaboradora se refere ao autoritarismo presente na didática de alguns professores, que não incentivam seus alunos a produzirem suas próprias interpretações sobre os fatos históricos, devendo estes, ficarem presos à “verdade” dos textos didáticos. O que nos faz perguntar: até que ponto estas práticas autoritárias presentes em sala de aula são simples permanências estranhas oriundas de tempos passados ou será que sua força nasce da capacidade que elas tiveram de recriação nos tempos de agora? Ou as duas coisas?

Sobre as dificuldades de se trabalhar a história nas séries iniciais, especialmente o descolamento crônico entre a vida dos alunos e o saber que lhe é ministrado, **Angélica** nos relata que alguns conteúdos representam verdadeiros desafios, considerando a faixa etária de seus alunos da quarta série e a complexidade dos conhecimentos históricos de certos temas, considerados abstratos e distantes, sobretudo quando ultrapassam, temporalmente, a vida de seus alunos:

(...) na época, eu conseguia com que os alunos assimilassem e como deveriam interpretar também o conteúdo, por exemplo, trabalhar a ditadura, é um assunto que ainda é forte, e ele é presente pra gente, é um assunto de quarta série, mas ele é distante pra esses alunos, o que não é nada que passe pra esses alunos que prenda a atenção deles. Por exemplo, um filme na TV relatando a época da ditadura. Pra eles, esse filme é chato, a parte dos governos, dos presidentes, eles não gostam. Eu me lembro que quando passou um documentário de JK, que era interessante pra trabalhar, mas que passava muito tarde, as crianças não assistiam, e teria que ter dado um preparo pra fazer com que esses meninos vissem e começassem a entender o que foi o governo de JK, porque o governo de JK, não foi só em Brasília, aí é complicado pra fazer uma pessoa entender um conteúdo desse tipo, até mesmo, adquirir o gosto pela história, porque tem muita gente que pensa que história é decoreba; história é realidade, é fato, é presente, é passado, é futuro. Ela contribui pra o momento de agora, que vai servir pra o futuro, são fatos que vão formando um país.

Segundo Menezes & Silva (2007), as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para a área de história, assinalam que a prática educativa nas séries iniciais deve se orientar por alguns princípios norteadores, tais como: trabalhar com eventos históricos significativos para os alunos, educar a percepção para o conhecimento e respeito da diversidade cultural, incentivar o raciocínio que privilegie as semelhanças/diferenças e transformações/permanências das sociedades no tempo, e, por fim, lançar mão de metodologias que oportunizem a construção de uma postura investigativa e crítica acerca da realidade social.

Levando em consideração que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apresentam-se como as diretrizes norteadoras “da atuação do professor, compondo o corpo central na escolha de conteúdos/atividades, no que se refere à organização do ensino-aprendizagem da história” (MENEZES & SILVA, 2007, p.217), e, de acordo com o relato lúcido e corajoso da professora **Angélica**, podemos afirmar, com grande margem de segurança, que a docente, conseguiu superar as “noções relacionadas à historiografia tradicional” (ZAMBONI, 2007, p.17) e realiza um trabalho marcado pela coerência, compromisso e consistência teórica no que diz respeito à construção do conhecimento histórico junto aos seus alunos – atuação esta desempenhada há mais de duas décadas e reunida aqui, por meio dos fragmentos de suas lembranças transformadas em memória.

Portanto, qualquer proposta de formação, seja ela em sua forma inicial ou continuada, que deseje alcançar algum êxito ou impacto nas práticas educativas, deve levar em consideração os saberes docentes acumulados durante as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos. Nesse sentido, o fracasso das reformas educacionais pode ser compreendido porque, além de serem implementadas de maneira autoritária, não procuram dialogar, intimamente, com o universo do magistério em suas expectativas e demandas.

Na trajetória de vida dessa mulher aprendemos quão é difícil romper, em realidades como a de São Luís do Maranhão, nas últimas décadas, velhas práticas e estruturas, produtoras e produtos de formas tradicionalistas e gastas de memória e de história, de saberes e culturas escolares, de relações de poder, sexo e gênero, mas também aprendemos exemplos de avanços possíveis, de superação, de reinvenção de si enquanto sujeito, de idealismo, compromisso, coragem, firmeza, capacidade de indignação e de luta, senso de responsabilidade, ecos ou ressonâncias, por ventura, do que a **Angélica** (filha e aluna) aprendeu dos pais admirados e das professoras responsáveis por sua escolarização formal, e que a **Angélica** (professora, mãe, cidadã) soube reter, recriar e potencializar em outros momentos e circunstâncias da vida.

1.4 A dor e os olhos fundos de Carolina: vida e profissão entrelaçadas pelo sentimento de angústia

Carolina

Carolina, nos seus olhos fundos guarda tanta dor, a dor de todo esse mundo / Eu já lhe expliquei, que não vai dar, seu pranto não vai nada ajudar / Eu já convidei para dançar, é hora, já sei, de aproveitar Lá fora, amor, uma rosa nasceu, todo mundo sambou, uma estrela caiu / Eu bem que mostrei sorrindo, pela janela, ah que lindo / Mas Carolina não viu... / Carolina, nos seus olhos tristes, guarda tanto amor, o amor que já não existe, / Eu bem que avisei, vai acabar, de tudo lhe dei para aceitar / Mil versos cantei pra lhe agradar, agora não sei como explicar Lá fora, amor, uma rosa morreu, uma festa acabou, nosso barco partiu / Eu bem que mostrei a ela, o tempo passou na janela e só Carolina não viu

Chico Buarque

Carolina é uma canção que marca a vida dos afetos. A personagem da música é uma mulher que se situa à margem das coisas, devido a imensa dor que a imobiliza. Vê a vida passar experimentando a angústia da espera, enquanto o mundo à sua volta, simplesmente, vive, festeja, comemora, samba e segue seu curso. E só Carolina não enxerga que está deixando um precioso tempo passar, mergulhada na tristeza e na sua timidez. Não se sabe ao certo, pela letra da canção, a razão da angústia dessa mulher. Em sua misteriosa tragédia pessoal, o compositor retrata uma Carolina enlutada, que se recusa a ir para a rua, que rejeita os insistentes convites do poeta para celebrar a vida. Ela então se fecha em seu espaço privado. Ou em si mesma. A imagem da janela representa a introspecção e a passividade. É de lá que observa, de modo complacente, a vida passar; é esse muro que construiu em torno de si que a protege dos desafios da existência e do perigo que mora nas ruas.

A melancolia da personagem tema da canção é de exasperar. Carolina, quer viver *um amor que já não existe*. Portanto, é um anacronismo que sustenta suas esperanças perdidas. São feitos vários convites para que ela re-elabore sua experiência e possa vencer a dor tão profundamente sentida. E, que reencontre o prazer da vida, por meio de elementos dionisíacos, como a música, a festa, a dança, o samba. Que saia da janela e desfrute da existência, abraçando a sorte, o amor, o risco.

A urgência de retirar Carolina do seu isolamento e imobilidade, obedece, em última análise, a um imperativo temporal. A marcha do tempo corre com seu ritmo inexorável e não se pode vacilar com a história (e nem com as escolhas a serem feitas). Mudar o presente, virar o jogo, agir: são ações que estão intimamente ligadas a elementos temporais. O tempo, como se sabe, corre de forma acelerada, sobretudo este, plasmado na modernidade capitalista. O

tempo que urge é tempo da tomada de decisões, de abrir-se para as oportunidades que um dia podem cessar. A idéia da finitude das coisas é reforçada através dos versos da canção: *Lá fora, amor / Uma rosa morreu / Uma festa acabou / Nosso barco partiu*. Com tristeza, o poeta já cansado em insistir para Carolina voltar à vida, desabafa: (...) *eu bem que mostrei a ela / O tempo passou na janela / Só Carolina não viu*.

Assim é nossa **Carolina**, a terceira mulher professora que gentilmente falou sobre sua história de vida para este estudo, que guarda significativas semelhanças com a canção escolhida para abrigar seu pseudônimo. Nossa **Carolina**, nascida em 1949, é uma senhora negra, com a saúde um pouco debilitada, mas bastante calma, de fala mansa e baixa e que cuida sozinha de um neto. Nos últimos anos, teve a vida marcada pelo divórcio do marido, depois de quase quatro décadas de casamento. Guarda em seus olhos a dor do ressentimento pelo término ainda não digerido da longa relação. Tem vontade de mudar de bairro, já que ele está cheio de recordações do ex-companheiro. **Carolina** nos recebeu carinhosamente em uma tarde de outubro de 2011, na sua casa. Todas as suas falas foram pontuadas por um certo amargor, de quem acreditava que não se encontraria só no momento que a aposentadoria se aproximava e gostaria de estar ainda com o parceiro pra dividir a nova fase da vida.

Filha de uma ex-professora e de um pintor de paredes, a ludovicense **Carolina** conheceu desde cedo a experiência da separação, com o fim do casamento de seus pais, quando ainda era criança. Morou um curto período com o pai, no entanto, posteriormente foi sua mãe que assumiu a responsabilidade de lhe educar. Estudou em uma tradicional escola confessional de São Luís, da qual não guarda boas lembranças: “*era muito, muito rígida, você tinha que tirar boas notas. E lá era assim, se você tirasse boas notas, aí a irmã superior era que ia levar seu boletim; o fulano tirou em primeiro lugar, segundo lugar, terceiro lugar, o resto ela nem falava*”. Chama atenção o fato de ser esta a primeira recordação de **Carolina**, quando indagada sobre a sua entrada no universo escolar. A rigidez metódica dos primeiros anos escolares foi marcante para sua memória, o que nos leva a pensar que a cultura escolar desta instituição de ensino lançava mão daquele conjunto de práticas disciplinadoras que giravam em torno de punições, castigos, docilização dos corpos e adoção do sistema meritocrático, com o objetivo de nivelar o alunado por meio das melhores notas.

Como se pode depreender, não havia espaço para o erro, antes de tudo, o erro era sinônimo de falha, de preguiça, de quem não havia se esforçado o bastante para estar entre os primeiros, e, por isso, excluía-se o aluno que não fosse considerado exemplar mediante os valores da escola, e, os outros alunos eram considerados o *resto (que) ela nem falava*. Para

Cynthia de Sousa (2002), a evocação de entrada na escola, rememorada de forma autobiográfica pelos professores e professoras, pode fazer emergir um intrigante lócus no qual “podemos encontrar uma gama variada de estórias carregadas de sentimentos conflitantes e que podem servir como contraponto ou para corroborar as imagens e representações do vivido” (SOUSA, 2002, p. 36). Um exemplo candente do conflito sentido por uma criança ao adentrar no espaço escolar está registrado no belo livro de Graciliano Ramos (1995), *Infância*, publicado em 1945. O escritor alagoano tece um relato eivado de lembranças dolorosas e sentimentos fortes de seus tempos de menino, enfocando suas primeiras experiências de alfabetização, ainda em família, e, mais tarde, o traumático início do seu processo de escolarização formal. A escola, para ele, era a personificação do seu inferno particular, como atesta a passagem do livro:

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. (...) A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça (RAMOS, 1995, pp. 113-114).

Semelhante a Graciliano Ramos, **Carolina** nos relata, de forma breve e resumida, a dureza que marcou suas primeiras memórias escolares. São sentimentos difíceis de explicar, que entrelaçam angústias, medos, temores, vergonha; porém, não deixa de ser curioso o fato desta aluna ter se tornado professora, mesmo tendo vivenciado um ambiente escolar hostil e Graciliano Ramos, ter se tornado um de nossos maiores escritores, ainda que guardando traumas de seu processo de alfabetização. Recuperando o conjunto destas experiências, tais fatos nos apontam indícios que as relações entre estes sujeitos com a escola é bastante complexa, e, estas imagens, elaboradas e fixadas por meio da memória, com efeito, contribuíram para a construção da identidade docente de **Carolina**.

Em meio ao diálogo que tecemos, uma das perguntas mais cruciais do estudo gira em torno das razões que motivaram nossas narradoras a escolherem a carreira docente. Nessa seara, **Carolina** nos diz que o que pesou em sua opção foi a mãe, que também era professora no município de Codó, mas que, abandonara a profissão após o casamento e a vinda pra São Luís, no que ela lamenta:

(...) Eu acho que foi minha mãe, foi porque minha mãe era professora. Eu lembro que ela, ela se arrependeu muito porque o casamento dela não deu certo. Como não deu certo ela também perdeu o marido e perdeu o emprego. E aí ela reclamava muito, que ela deveria ter, nessa época eu acho não tinha negocio de transferência, acho que não, porque ela perdeu. Mas eu sempre

brincava de professora, pra mim eu queria ser professora, desde quando eu estudei era pra ser professora, só que eu me formei depois que eu casei.

Nesta evocação, estão presente duas imagens extremamente significativas para nós, sobre os caminhos que guiaram **Carolina** rumo a docência. Desde menina, costumava se afeiçoar às brincadeiras nas quais ela se representava como a professora; quase que sem querer, ensaiava de modo lúdico o papel que iria desempenhar anos mais tarde. Afinal, como fica nítido na fala acima, sua escolha soa quase como uma predestinação: “*desde quando eu estudei era pra ser professora*”. Não houve dúvidas ou hesitações. Mas parece que a influência determinante veio mesmo da mãe, professora de formação, que se viu impelida a interromper a carreira precoce para se dedicar à família, fato que **Carolina** não deixa passar em branco. Para Bassanezi (2009, p. 609), não resta dúvida que “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos anos dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação”.

Recorda que após a separação, a mãe, insatisfeita, reclamava de ter deixado sua profissão, certa que a vida dedicada somente ao espaço doméstico não era algo tão edificante como assinalavam os costumes da época. Divorciada e desempregada, a mãe de **Carolina** se mostrava pessimista frente à possíveis novos horizontes em sua vida, já que não eram bem vistas, mulheres separadas de seus maridos. A única identidade familiar legitimada estava diretamente ligada a inserção no casamento nos papéis de esposa e mãe. Mulheres “desquitadas” ou recasadas enfrentavam toda uma sorte de discriminações e preconceitos nos mais variados níveis (BASSANEZI, 2009).

Buscando um caminho diferente da mãe, mas ainda enfrentando os dissabores de uma cultura em que os discursos de autoridade são entendidos como “legítimos”, partindo da esfera designada como masculina, **Carolina**, que se casou em 1968 aos 19 anos com um jovem militar de 24 anos, nos relata que não foi fácil conseguir conciliar estudo e trabalho, já que seu marido não lhe apoiava:

(...) Eu casei nova, quando eu casei, eu passei parece que um ano sem estudar, aí depois eu voltei, porque antigamente quem casava não podia estudar. Não, ele não queria, nós tivemos várias discussões por isso, ele queria que eu fosse só dona de casa, mas aí conversando, aí muitos amigos dele também começaram a conversar com ele, foi que ele abriu mão, como eu digo logo, aí eu voltei a estudar, e eu já tinha meu primeiro filho, aí eu voltei, logo em seguida eu fiquei grávida do outro... Ah, eu tinha muita vontade, só que assim, ele me deixou estudar, mas pra não trabalhar, assim que foi o acordo. Era só pra eu estudar, porque todas as minhas amigas todas tinham se formado e tudo

e ele achava que eu tava triste por isso, tanto é que quando eu consegui meu emprego, ele passou um semana mal dentro de casa, mal, mal, mal...

Carolina e seu marido estavam inseridos nas camadas designadas como populares da sociedade, que, em outras designações são apontadas como pertencendo aos setores urbanos da classe média baixa. Cabe assinalar que o trabalho das mulheres nas classes menos favorecidas nunca deixou de ser desempenhado, haja vista que o que estava em jogo era a própria sobrevivência da família. Ainda que o salário de uma professora fosse considerado, por ser baixo, uma espécie de renda complementar, ele era bastante importante tendo em vista a manutenção das despesas domésticas. No entanto, a resistência do esposo frente ao desejo da companheira em estudar e trabalhar poderia significar também que a ideologia da moral burguesa referente à mulher, penetrava com certa força nos setores populares. De acordo com este ideário,

A vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas da feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade. A mulher que não seguisse seus caminhos, estaria indo contra a natureza, não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras pessoas fossem felizes. Assim, desde criança, a menina deveria ser educada para ser boa mãe e dona de casa exemplar. (...) E o casamento porta de entrada para a realização feminina, era tido com o objetivo de vida de todas as jovens solteiras (BASSANEZI, 2009, pp. 609-610).

Mas **Carolina** já dava mostras que não iria se contentar com esse destino, unicamente voltado para a família e para o lar. Não desejava repetir a história materna. Ela queria mais. Almejava realizar seu antigo sonho de infância, aguçado pela carreira interrompida da própria mãe, e, não iria desistir tão fácil dele ao primeiro pedido do marido. Conforme problematiza a professora Diomar Motta (2003), estas práticas de resistência feminina podem ser consideradas atos de audácia, que

(...) sempre fez parte do universo feminino. Tanto que a primeira mulher (considerada pela vertente judaico-cristã), no caso, Eva, não aceitou, àquela época, que dissessem o que ela deveria fazer. Ela ousou comendo o “fruto proibido”. Dessa ousadia, os exegetas só enfatizavam a desobediência, ao mesmo tempo que alienam a mulher tirando-lhe a responsabilidade de sua atitude e atribuindo-a a um animal: a serpente (Gênesis, 3:1-4). Essa idealização da mulher, desobediente, irresponsável, portanto, tornando necessário que ela seja reprimida e, conseqüentemente, submissa, temente a um Todo Poderoso (Deus, pai, marido, irmão mais velho...), vem sendo ao longo do cristianismo reificada como mãe, esposa, filha e irmã devotadas, expressas através do ícone da Virgem Maria (MOTTA, 2003, p. 107).

Esses papéis destinados à mulher foram fixados mediante um repertório de práticas e discursos promovidos no contexto de uma construção histórica e social. Desta forma, no terreno das relações de gênero, o lugar da mulher foi naturalizado como sendo da esposa, da mãe, da dona de casa, ou seja, da cuidadora. Vimos anteriormente que a entrada maciça da 81

mulher no mercado de trabalho é um fenômeno ainda considerado recente na sociedade brasileira. Assim, o início ruptura com essa engessada divisão social dos papéis de gênero também veio acompanhada de permanências que dificultavam a autonomia das mulheres. Desconstruir o discurso que apregoava ser o lar o destino natural da mulher ainda é uma pauta incômoda para todas nós, que enfrentamos toda a sorte de preconceitos e discriminações quanto à liberdade de nossas escolhas. Sem se arrepender de sua “teimosia” e audácia, de modo afirmativo, **Carolina**, hoje divorciada e responsável por um neto, chega à conclusão e desabafa, com certo alívio: *tu já pensou se eu não tivesse estudado mesmo?*

Mesmo tendo batalhado para ter a liberdade de trabalhar e exercer seu ofício, ela nos conta, com certo desapontamento, que sua profissão lhe legou um pessimismo notório. Agora temos uma **Carolina** desencantada com os caminhos da educação pública no Maranhão. Refletindo sobre as dificuldades estruturais de seu trabalho, como turmas lotadas e alunos indisciplinados e famílias ausentes, ela diz que:

Você quando chega você tá com todo gás, né? Você, principalmente quando gosta da profissão por que eu, eu gosto da minha profissão, mas aí com, com o tempo, você vai é, eu não sei é devido também aos pais dos alunos que eles não, não tão nem aí pros filhos, quer que professor seja pai e mãe, médico, psicólogo e tudo deles.

Questionando acerca das condições de trabalho da mulher docente das séries iniciais, Brabo (2005, p.214) considera que “a organização estrutural do sistema escolar aliada às condições de trabalho na educação não favorecem o exercício da cidadania da professora”. **Carolina** reclama dos múltiplos papéis que se vê obrigada a exercer em seu cotidiano de trabalho, papéis que ultrapassam sua alçada e competência, que não deveriam ser seus, mas compartilhado por outros profissionais, necessários à aprendizagem e ao bem-estar da criança. Assim, zonas de sombras obscurecem a importância social do trabalho docente, mediante os revezes vivenciados na própria trajetória profissional da nossa professora. O relativo prestígio social da profissão, que outrora fascinava muitas meninas, ávidas para se tornarem normalistas, hoje parece se dissipar, frente aos infortúnios de uma carreira que ao fim se apresenta dolorosa. E continua o desabafo:

A maioria da nossa clientela, não tem pai, são as mães que são pai e mãe. Então o que acontece, elas saem de casa e os filhos ficam em casa. Aí os filhos não querem estudar, não tem interesse nenhum e ficam na rua, aprendem nada que preste... Aí a mãe quando chega, meu deus, já cansada, não querem nem saber se o filho foi pra colégio não sei o que entendeu, o que aprendeu. Eu acho que é isso.

A sua fala representa, portanto, um dos sintomas mais nítidos da crise da atual escola pública, forjada em um modelo precário que agoniza abertamente. Entretanto, embora crítica do atual estado de coisas, **Carolina** não deprecia o seu trabalho. Sabe, antes de tudo, que os tempos mudaram e que a escola já não é mais a mesma. Tanto que nos relata:

Os anos passam, você vai envelhecendo, já vai ficando irritada, acho assim que não tem mais paciência, no meu caso eu já, eu não me via mais em sala de aula, sabe assim tudo que a criança fazia eu já, eu já achava que tava errado então eu vi que aquilo ali já, eu já tava prejudicando. Dei entrada, pra eu reduzir minha carga horária, aí eu reduzi, eu saí de sala de aula, eu fiquei trabalhando um tempo na biblioteca trabalhando com reforço.

Cansada após de anos de trabalho exaustivo, a luta de **Carolina** agora é outra. Se no início de seu casamento, insistiu com todas as forças para estudar e trabalhar, no contexto atual de vida, já com mais de sessenta anos, ela luta para poder se aposentar. Pretende, com isto, pode cuidar melhor da saúde e do neto, o que lhe toma bastante tempo. **Carolina** vive um momento delicado e inédito de sua vida: o afastamento do espaço público e profissional por meio da aposentadoria, que ela aguarda com ansiedade. Seu projeto de vida corrobora com os resultados apontados na pesquisa realizada por Stano (2001), que resultou no livro *Identidade do professor no envelhecimento*. Para esta autora, o sujeito que fastado recentemente de seu exercício profissional, “desloca seus interesses e seus olhares para o espaço privado, o lugar do doméstico, do familiar, de um cotidiano individualizado. Tal processo, contudo, varia conforme o gênero” (STANO, 2001, p. 35).

O divórcio do marido, por ainda estar relativamente recente, marca também uma virada repentina na vida de **Carolina**, que viu ruir a rotina conjugal construída ao longo de quatro décadas. Junto com essa mudança, suas finanças também sofreram um revés, pois passou a se prover sozinha. Ela nos conta que perdeu o plano de saúde e teve que arcar com todas as despesas domésticas, que agora incluíam o neto. A separação se deu no momento em que **Carolina** cursava pedagogia em uma faculdade particular, e, era o ex-marido que custeava a graduação. Ter o curso superior seria a garantia de um melhor salário na rede pública (por meio de promoção). Com o diploma em mãos, poderia ser remunerada como graduada e não como normalista. No entanto, com o divórcio, tivera que abandonar a faculdade em virtude de não conseguir pagar sozinha, as mensalidades do curso. Sobre o processo da separação, nos diz que:

No meu caso, olha, eu comecei a fazer faculdade já com problema na família, já praticamente há uns dez anos pra trás, aí quando meu marido saiu de casa eu tive que abandonar a faculdade, minha faculdade era particular e eu abandonei. Quando ele saiu, eu que fiquei com a família e tudo, aí meu dinheiro

não deu mais, e o meu dinheiro era pra eu comprar as minhas coisas, porque eu não botava nada dentro de casa, a única coisa que eu comprava era o que eu vestia, da mesa, eu, meu marido, meu filho, cama, mesa e só, eu era que comprava, o resto tudo era com ele: água, luz, telefone, e mercearia, e feira e hoje não, hoje o dinheiro que eu ganho, é pra tudo. Eu perdi meu plano de saúde, por que o meu plano de saúde era um plano bom, que era do exército, eu perdi, por que ele não quis me dar, nós fomos pra justiça mas eu não ganhei. Quase eu enlouqueço, quase entro em depressão...

O resultado disto tudo foi que **Carolina** continuou ganhando menos, em um momento crucial, em que precisaria ganhar mais. O doloroso processo de separação ainda ecoa nos seus olhos tristes e reverbera na sua fala. Planos abortados, faculdade interrompida, dificuldades financeiras, saúde combalida e trabalho desgostoso. No trecho acima, o discurso de **Carolina** reproduz os papéis conjugais naturalizados, a partir da matriz do gênero inteligível, ou seja, do homem considerado o provedor financeiro e da mulher como mãe e dona de casa. No discurso, na vivência e na percepção de Carolina, essa rígida matriz estruturou-se em sua história de vida e, sem que houvesse alguma problematização desse arranjo, ele lhe deu o lugar da mulher que é sustentada economicamente pelo marido, porque, sob esse ponto de vista, seria a “função” do homem prover as despesas domésticas em sua totalidade. Ela acostumou-se a viver e a constituir-se enquanto sujeito nesses papéis e a ausência deles é vista como sinônimo de demérito e precarização de sua vida.

O que lhe dá forças, nesse cenário de escombros, já que ela nos confessou quase “ter enlouquecido e entrado em depressão”, é o neto que cria. A sua filha, mãe da criança, está no segundo casamento e não tem condições de prover o menino. Apesar de ser difícil, do ponto de vista financeiro, cuidar do neto, **Carolina** nos diz, satisfeita: “*pra mim foi o melhor presente que Deus me deu, eu digo também que Deus me ajudou nesse presente, porque se eu não tivesse ele eu tava sozinha. Só mora eu e ele, mas eu tenho que comprar as coisa todo mês, é como se fosse meu filho e eu dou tudo*”. Portanto, **Carolina**, assumindo ser seu o papel daquela que cuida, nos dá a entender que sua vida agora é devotada para o neto, que lhe faz companhia e alegra seu cotidiano marcado por muitos momentos de angústias.

3.3.1 História ensinada e práticas de memória: um contentamento quase descontente

Para **Carolina**, a escola pública contemporânea tem sido representada através de salas lotadas, crianças indisciplinadas, pais e mães ausentes. A percepção deste cenário caótico vem comumente sendo notada pelo coletivo docente, que reage a essa situação das mais variadas formas. Alguns sujeitos se conformam com as agruras do sistema, outros vivem de desabafos cotidianos, buscando alterar esse estado de coisas por meio da prática de ensino, como também existem aqueles e aquelas que resistem e optam pela greve (nem sempre bem sucedida), rumo a melhores condições salariais e trabalhistas. Contudo, o sentimento de mal-estar docente é bastante generalizado e atinge a todos, em maior ou menor grau.

Diante desse quadro complexo, conversamos com **Carolina** sobre os significados de ensinar história hoje, essa disciplina que entrelaça memória, narrativa didática e imperativos de políticas curriculares. Para Citron (1990), o questionamento maior a ser feito é se o ensino de história tem contemplado a memória coletiva dos povos, se constituindo em um ponto de referência de uma memória viva e pulsante, no quadro de uma escola pluralista, multicultural, aberta à diversidade e a multiplicidade de experiências históricas das sociedades no tempo. Essa perspectiva do fazer histórico e do seu ensino é também endossada pelos documentos oficiais, como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares de História, para o ensino fundamental e médio, que indicam, em seus objetivos, a construção de um cidadão crítico e autônomo, capaz de construir argumentos e poder atribuir sentidos às experiências vividas. No entanto, nem sempre o objetivo do ensino de história foi de fomentar a formação de alunos e alunas críticos de sua realidade social. Em suas lembranças mais remotas da época da escola, **Carolina** recorda que o ensino de história e os métodos de ensino

Eram no tradicional mesmo. Eu lembro que a gente tinha os livros só, não eram esses livros, por exemplo, eu estudava aí depois tu precisava dos livros, às vezes eu te vendia, entendeu? Os livros, não eram como hoje o comércio dos livros hoje, que a gente comprava, às vezes dava, emprestava, assim que a gente estudava. A gente só olhava pro quadro, o professor explorava a aula, pegava o livro, passava a atividade e pronto.

Nos domínios da pedagogia conservadora, era considerado como bom professor aquele que, por meio da aula expositiva, conseguia cumprir o programa da disciplina, geralmente que coincidia com o conteúdo dos livros. Era uma prática de ensino que exigia o silêncio do aluno, a postura quase que imóvel, a docilidade do comportamento. A dinâmica de trabalho quase sempre era esta: aula-livro-atividade. Sem espaço para o questionamento, sem espaço para a reflexão e para a construção de memórias mais democráticas sobre o passado-presente. Acerca disto, Moreira e Vasconcelos (2007, p. 38) comentam que:

Na prática, a pedagogia tradicional pressupõe que os alunos se organizem em fileiras voltadas para o professor, de modo que este seja sempre o centro das atenções. Aos alunos, cabe anotar tudo o que o professor fala e escreve no quadro de giz. A disciplina, nessa perspectiva, é essencial: o bom aluno é aquele que se mantém em silêncio e se movimenta o mínimo possível. O mau aluno é aquele que conversa com os colegas, não presta atenção na aula e não pára quieto.

É importante ressaltar que o que caracteriza esta pedagogia, não é a aula expositiva em si, mas a postura do docente. Enquanto procedimento metodológico, a aula expositiva pode ser aplicada no contexto de qualquer perspectiva teórica. O tradicionalismo desta prática ocorre quando o docente exclui toda e qualquer possibilidade de uma participação ativa do alunado ao se colocar como o único detentor do saber. **Carolina** nos diz algo semelhante ao lembrar de um professor de história que marcou suas memórias:

Eu tive um professor de história, o nome dele era Floriano, até já faleceu já, ele chegava, parece assim que ele tinha tudo na cabeça, ele nem pegava livro, ele chegava, explorava a aula dele, não sei, é tipo assim um computador, não pegava livro nenhum, aí ele dizia: abram o livro em tal página...

Assim, fica claro que o que se espera dos professores de história é a capacidade deles em memorizar os conteúdos e perfilá-los no momento da aula expositiva. O professor, sob essa ótica, é um grande enciclopedista. Não é um erudito, porém, capaz de armazenar, como grande precisão, as informações necessárias à aula. Com isto, não queremos afirmar que não é importante o domínio teórico da disciplina, mas criticamos a perspectiva de que o saber escolar seja algo externo, que se possui, que será transmitido para alunos em uma atitude passiva de assimilação. A fala de nossa professora também reforça tais perspectivas. Sobre as atividades de história, aplicadas em sua época de aluna, **Carolina** rememora consagrados procedimentos metodológicos de uma professora que apostava em:

(...) questões de perguntas e respostas. Eu tinha uma professora também de história que ela pegava e mandava estudar todos os estados e capitais. Ela pegava aquele, como é que se diz meu Deus, o mapa do Brasil, pra gente localizar todinho ali, aquilo era a prova, era a prova dela, pra localizar os estados e capitais naquela folha branca, aí você tinha que fazer, entendeu?

O aprendizado, nesse caso específico, se dá na medida em que os educandos conseguem reproduzir o saber ideal, inquestionável e fetichizado do docente. A *folha branca* que **Carolina** menciona acima pode ser compreendida também como a metáfora do alunotábua rasa, depositário de conhecimentos descontextualizados. O método de perguntas e respostas puramente objetivas, não dava margem para questionamentos e reflexões. A prova do aluno deveria ser o espelho das certezas verticalizadas do professor. Nesse ínterim, a história escrita é vista como um desfile de fatos, nomes, datas. Não se problematiza o status

desse conhecimento e nem se percebe a narrativa histórica como um texto pertencente a um lugar social, produzido de forma datada, autoral e contingente. Com efeito,

O estudo da história passa a ser entendido como uma memorização de nomes, datas, fatos e lugares. O importante, nessa perspectiva, é saber quem fez tal coisa em tal lugar. É importante saber, por exemplo, que o Marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República em 15 de novembro de 1889, no Rio de Janeiro. As motivações que levaram o Marechal Deodoro a esse gesto são deixadas em segundo plano ou sufocadas sob a imagem do proclamador da República, como um “herói nacional”. As conseqüências sociais, políticas, econômicas e culturais do advento da República são, na maioria das vezes, simplesmente ignoradas. A compreensão do processo histórico não é avaliada. O que importa são os nomes, as datas, os fatos e os lugares a serem memorizados (MOREIRA & VASCONCELOS, 2007, p. 39).

Em sua carreira docente, **Carolina** vem atuando, há mais de duas décadas, exclusivamente com a terceira série – etapa em que os currículos regionais orientam para que sejam trabalhados os conteúdos da história local. Em razão dessa especificidade, perguntamos a ela sobre o que pensava em relação ao ensino atual da história do Maranhão. A resposta de **Carolina** não poderia ter sido mais clara. Recordou de imediato de um manual didático, para ela considerado a melhor síntese da história local: *“nós trabalhávamos com Terra das Palmeiras, e era um dos melhores livros, sabia? Muito melhor do que esses atuais agora. Tem tudo ali que você precisa da história do Maranhão”*.

O livro didático Terra das Palmeiras, possui uma presença que se mostra imperiosa no ensino público maranhense. Editado pela primeira vez em 1984, é um dos poucos referenciais adotados no ensino público para se pensar história local. O manual tem atuado como um poderoso agente educativo, ao integrar o processo de escolarização de milhares de crianças maranhenses, a partir dos corolários que impôs. O referido livro, vale destacar, é um artefato cultural produtor de normas, práticas, representações e discursos formativos. Sua cristalização na cultura escolar do Estado deve-se ao fato de se apresentar como uma das poucas referências adotadas no ensino de história nas séries iniciais, sendo, portanto, amplamente consumido pelo público escolar.

Deve ser levado em conta, para compreendermos o êxito do impresso escolar, a presença, na narrativa histórica do livro, das inegáveis relações entre o conteúdo ideológico, por excelência, e os interesses do Estado maranhense, historicamente caracterizado pela alternância de oligarquias em sua máquina. Portanto, há que se levar igualmente em consideração a dimensão político-ideológica que contribuiu e contribui para justificar a permanência (subtenda-se, ditadura) deste manual didático há mais de vinte anos no ensino público local. Acreditamos que o livro *Terra das Palmeiras* guarda importantes relações entre historiografia e memória escolar, que pode oferecer um quadro amplo e significativo acerca

da história da educação no Maranhão. Na memória de **Carolina**, o manual é lembrado de forma positiva, indicando que o estudo de sua recepção junto ao público docente obedece a complexos e contraditórios caminhos entre aqueles que se declaram entusiastas ou críticos acerca do referido e emblemático impresso.

De modo geral, Carolina se mostra mais crítica das condições de trabalho, atribuindo parte da responsabilidade do fracasso da atual escola pública ao que considera como a pouca atenção dada pelas famílias ao público escolar. Para elas, os problemas decorrem da falta de assistência dos pais em relação aos filhos. Em sua fala, também não foi dado muito destaque às vicissitudes da história ensinada e também pouco conseguimos saber de sua percepção sobre o tema, exceto quando faz um elogio ao livro didático e quando rememora a criação de tradições e de modos consagrados de ensinar a disciplina, conformados pela cultura escolar (JULIA, 2001) das instituições de ensino responsáveis por sua escolarização.

3.4 Geni e a mulher professora: simbologia da excluída, aclamada e apedrejada

Geni e o Zepelim

*De tudo que é nego torto / Do mangue e do cais do porto / Ela já foi namorada / O seu corpo
2 dos errantes / Dos cegos, dos retirantes / É de quem não tem mais nada / Dá-se assim desde
menina / Na garagem, na cantina / Atrás do tanque, no mato / É a rainha dos detentos / Das
loucas, dos lazarentos / Dos moleques do internato / E também vai amiúde / Com os
velhinhos sem saúde / E as viúvas sem porvir / Ela é um poço de bondade / E é por isso que a
cidade / Vive sempre a repetir*

*Joga pedra na Geni / Joga pedra na Geni / Ela é feita pra apanhar / Ela é boa de cuspir / Ela
dá pra qualquer um / Maldita Geni*

*Um dia surgiu, brilhante / Entre as nuvens, flutuante / Um enorme zepelim / Pairou sobre os
edifícios / Abriu dois mil orifícios / Com dois mil canhões assim / A cidade apavorada / Se
quedou paralisada / Pronta pra virar geléia / Mas do zepelim gigante / Desceu o seu
comandante / Dizendo: - Mudei de idéia / - Quando vi nesta cidade / - Tanto horror e
iniqüidade / - Resolvi tudo explodir / - Mas posso evitar o drama / - Se aquela formosa dama
/ - Esta noite me servir*

*Essa dama era Geni / Mas não pode ser Geni / Ela é feita pra apanhar / Ela é boa de cuspir /
Ela dá pra qualquer um / Maldita Geni / Mas de fato, logo ela / Tão coitada e tão singela /
Cativara o forasteiro / O guerreiro tão vistoso / Tão temido e poderoso / Era dela,
prisioneiro / Acontece que a donzela / - e isso era segredo dela / Também tinha seus
caprichos / E a deitar com homem tão nobre / Tão cheirando a brilho e a cobre / Preferia
amar com os bichos / Ao ouvir tal heresia / A cidade em romaria / Foi beijar a sua mão / O
prefeito de joelhos / O bispo de olhos vermelhos / E o banqueiro com um milhão*

*Vai com ele, vai Geni / Vai com ele, vai Geni / Você pode nos salvar / Você vai nos redimir /
Você dá pra qualquer um / Bendita Geni*

*Foram tantos os pedidos / Tão sinceros, tão sentidos / Que ela dominou seu asco / Nessa
noite lancinante / Entregou-se a tal amante / Como quem dá-se ao carrasco / Ele fez tanta
sujeira / Lambuzou-se a noite inteira / Até ficar saciado / E nem bem amanhecia / Partiu
numa nuvem fria / Com seu zepelim prateado / Num suspiro aliviado / Ela se virou de lado
E tentou até sorrir / Mas logo raiou o dia / E a cidade em cantoria / Não deixou ela dormir*

*Joga pedra na Geni / Joga bosta na Geni / Ela é feita pra apanhar / Ela é boa de cuspir / Ela
dá pra qualquer um / Maldita Geni.*

Chico Buarque

Composta em 1978, por Chico Buarque de Holanda, *Geni e o Zepelim* integra o rol das músicas consideradas “polêmicas” pelo grande público apreciador da obra do referido músico. É uma canção singular, que tateia os caminhos da subjetividade e se propõe aberta a múltiplas interpretações. Há quem diga que Geni é uma mulher visionária e bem intencionada, mal-compreendida por todos à sua volta. Geni, nessa ótica, se aproxima da imagem da mulher abnegada, mártire, heroína, santificada. Já outra interpretação, baseada na peça de teatro *A Ópera do Malandro*, Geni é encenada como uma travesti, rechaçada por todos porque desafia a normatividade de uma identidade de gênero considerada padrão. Geni, portanto, com seu corpo e atitudes afirmativas desvia a norma e provoca a maldade alheia em forma de hipocrisia.

É alguém que habita as zonas inóspitas do tecido social, ou seja, é um ser abjeto, na compreensão de Butler (2001). Será que por isso, recebe as “pedradas”? Se ela foi *feita pra apanhar*, como diz uma voz conservadora, a intenção é *corrigir-lhe* de qual desvio? E, finalmente, a terceira e última leitura sobre a identidade da protagonista da canção tende a

situá-la na condição de metáfora de um país terceiro mundista, submisso ao capital estrangeiro e generoso ao extremo para com seus parasitas e sanguessugas. Geni, *como quem dá-se ao seu carrasco*, através desse ponto de vista, é, com efeito, o Brasil da ditadura militar, censurado, submisso e corrompido. E então? Com qual leitura ficamos? Quem realmente é Geni, entre estas múltiplas facetas e vozes polifônicas?

Chartier (1990) já nos alertou que, mais importante que a intenção de um autor ao fabricar um texto, é a recepção de sua obra. Logo, a canção *Geni e o Zepelim* é um exemplo candente disto; como mulher, santa, prostituta, travesti ou representação de uma pátria usurpada, Geni parece dialogar com todas essas identidades ao mesmo tempo, identidades que foram construídas mediante uma capacidade imaginativa relacionadas à recepção da música, que, por sua vez, se encontra ancorada na realidade social. É uma rica alegoria para se pensar o outro, para se pensar as relações de gênero e no sujeito designado como mulher. Geni, nesse contexto, deve ser problematizada. Será que nos soa familiar, em nossa cultura, *julgar* uma mulher por sua conduta sexual (*“Ela dá pra qualquer um, maldita Geni”*)? Será que nos soa familiar notícias de uma certa violência de gênero (física e simbólica) cometida diariamente contra a mulher (*“Ela é feita pra apanhar, ela é boa de cuspir”*) em nosso país?

Infelizmente, a resposta é sim para as duas indagações. A cultura tem se mostrado punitiva para a mulher que assume seu desejo, que se mostra *dona de seu próprio nariz*. Geni correu risco de vida; foi coagida, apedrejada, contraditoriamente aclamada e de novo, apedrejada por uma sociedade misógina que a rejeitava. E, assim, ela representa, de certa forma, todas e todos nós, que, direta ou indiretamente buscamos igualdade nas desiguais relações de gênero vigentes na contemporaneidade.

Voltando à canção, todos clamam por Geni, quando lhes é conveniente. Ceder ao comandante e ao seu fálico zepelim significava salvar a cidade da destruição. O prefeito, o bispo e o banqueiro, representando os grandes poderes, agora se curvam a ela. Semelhante aos informativos políticos veiculados no Maranhão, clamando pela “professora”, chamada a redimir a sociedade através da educação. Estratégia que o atual governo de Roseana Sarney, vem se utilizando fartamente, sobretudo nas datas relacionadas ao dia do professor e ao dia internacional da mulher. Depois de ceder e deitar-se com o comandante, salvando a cidade, Geni logo se transforma em um objeto descartável e voltamos ao seu apedrejamento, agora de forma grotesca (*joga bosta na Geni*).

Ora, este tratamento é também simbolicamente dispensado aos professores e professoras, sobretudo, quando “ousam” fazer greve. A mulher professora nas atuais

propagandas governamentais, utilizadas para fins políticos, surge sempre como a salvadora, a redentora, a chefe de família, a habilidosa gestora (numa clara alusão narcísica à figura da atual governadora). A mulher grevista, no entanto, é o oposto disto. É aquele ser que traz o caos para o ordenamento pacífico querido pelas elites. Que merece simbolicamente ser apedrejada frente a opinião pública por meio de uma imprensa tendenciosa e desqualificada na sua luta por direitos. Governo interesseiro e utilitarista, que continua oscilando entre a aclamação vazia e a condenação imediata, que se regozija em *jogar pedra nas Genis, Carolinas e Angélicas* que estão nas salas de aula.

A terceira narradora (que se mostrou grande apreciadora das músicas do compositor), ao saber que utilizaríamos pseudônimos colhidos nas canções de Chico Buarque, logo pediu pra ser identificada como **Geni**. Ora, essa identificação, certamente não se mostrou aleatória. Foi fruto de uma escolha de uma mulher real, que se vê semelhante à corajosa, excluída e condenada **Geni**. Que se solidariza com o outro também porque é o outro. Porque entende que a opressão sexista, enraizada na cultura brasileira, dificultou sua vida e deixou marcas na sua trajetória como mulher professora. É sobre essa outra Geni que vamos falar agora, tendo como ponto de partida, a sua memória individual para fabricar essa história tecida em múltiplas vozes.

Para Albuquerque (2007), a história é uma intervenção arbitrária do historiador, que altera conceitos para poder fazer coexistir as memórias do passado no seu tempo atual, o presente. Desta forma, acredita que a relação entre historiadores e memórias demarca uma intervenção violenta, no sentido de usarmos nossa visão de mundo, nossos conceitos, nossas formas de construir história para dar novos sentidos a acontecimentos que não são nossos, que não vivemos. E fazemos isto, segundo Albuquerque (2007, p. 206), usando “as armas dos conceitos, do pensamento, da razão”. Sem essa relação de “apoderamento” do objeto, é impossível fazer a história, gestar a história, ou, em outras palavras, obter respostas por meio da criação de uma explicação plausível. Em última análise, interferimos na vida dos outros e outras para melhor nos entendermos; isso, fundamentalmente porque não existe pesquisa histórica que não seja orientada pelos certames do presente. Mas essa forma de relacionamento, de certo modo, também exige de quem escreve a história um mergulho interno no outro. Existe uma tônica de reciprocidade uma vez que

(...) fazer história implica um corpo a corpo com o passado, um se deixar afetar pelos signos que este emite. Exige uma abertura para o desconhecido, uma relação íntima com o tempo e seus problemas. Praticar história é praticar um tipo especial de solidão, aquele em que nunca se está sozinho, aquela solidão povoada por amigos, por cúmplices, por próximos, vivos ou mortos. Fazer história é, pois, praticar uma

certa intimidade com estas figuras de sujeito que nos chegam do passado, atravessadas por silêncios, rasuradas por múltiplas versões, safadas pelo uso e pelo abuso. É encarar com paixão, indignação e humor estes rostos descritos em poucas linhas de páginas amareladas. É trocar com eles um gesto de revolta, de simpatia, de pena, de amor, de horror (ALBUQUERQUE, 2007, p. 213).

A história e a memória vivem de uma delicada relação. Nesse complexo jogo, atuam diferentes perspectivas de identidade, de saberes, de experiências, de temporalidades, de espaços e de lugares. Se, não se pode fugir de certa “violência” ao se fazer história a partir da memória individual, fica a premissa da construção da alteridade, do respeito ao outro, da escuta atenciosa e do cuidado teórico e metodológico no trato com as histórias de vida alheias. Porque somos homens e mulheres falando de nós mesmos, ainda que pesem diferenças geracionais, de gênero, étnicas, de classe e de cor. Somos humanos, demasiado humanos. E essa humanidade em demasia nos excede e ao mesmo tempo nos limita a ver o outro como semelhante, ainda que estejamos a construir diferenças. E nenhum fazer historiográfico consegue fugir disso.

Nascida em 1956, no município de Bacabal, a nossa professora **Geni**, é, sem sombra de dúvida, uma mulher admirável. Articulada, bem-resolvida, amante das artes e letras, ela se enxerga como um produto do feminismo moderno. Em sua fala, abundaram poetas, literatos, músicos, que são hábitos culturais que ela mantém com orgulho. **Geni** também busca estar atualizada com tudo que acontece ao seu redor. Consome notícias do cotidiano, usa com frequências as redes sociais, maneja com facilidade as ferramentas tecnológicas que existem nos dias de hoje. Também quando fala de si com segurança e altivez, de quem saiu do interior do Estado, enviuvou cedo e criou um filho sozinha - que é o seu grande orgulho. Segundo nos contou, educou um homem culto e sensível, preocupado com ela e extremamente companheiro. Mantém com avidez o hábito da leitura e tem uma vida social extremamente movimentada, graças ao seu amplo círculo de amizades. Atribui aos amigos e amigas, o fato de nunca ter se sentido sozinha. Mostrou-se bastante solícita ao participar dessa entrevista e nosso primeiro contato foi extremamente agradável e prolífico. As conversas, que ocorreram entre janeiro e fevereiro de 2012, revelaram-se fluidas. Ser ouvida é algo que lhe dá satisfação, pois reconhece que tem histórias de vida e profissão que poderiam perfeitamente estar contempladas em um estudo como esse.

Geni sabe que tem algo importante a dizer. Ela é consciente que sua história se diferencia de grande parte das professoras das séries iniciais, que, mesmo tendo vivido grande parte da vida no espaço público, exercendo sua profissionalidade, ela não se deixou dominar pela prisão que pode se tornar o espaço privado, quando a responsabilidade de sua 92

organização e dinâmica recai todo em cima da mulher. Ela lutou contra isso em nome dos seus projetos pessoais. Quis dar autoria e autonomia à vida. Hoje, encontra-se também próxima da aposentadoria, o que lhe dá mais experiência e sabedoria para pensar, de modo retrospectivo, a sua trajetória como mulher professora. Assim inicia sua apresentação:

Vim de uma família humilde do interior do Maranhão, de Bacabal. Como a vida de toda menina criada em tempos severos e conservadores, me casei cedo, aos 18 anos. Me mudei para a capital maranhense assim que casei, por aqui e por lá fiz muitos amigos que até hoje participam ativamente da minha vida. Enviuvei cedo e nunca mais me casei, mas nunca me privei de viver novas paixões. Numa dessas nasceu meu único filho, Luciano que hoje está com 25 anos. A minha vida em si e cercada de surpresas, vivo em constante mudança. Seja ela de humor, de expectativas, mas uma coisa é certa, apesar dos pesares e das surpresas que a vida me prega nunca perdi a fé que dias melhores sempre virão.

Falar de si é fazer uma leitura engajada de si mesmo. É interpretar e selecionar fatos que possam ser representados publicamente. É projetar, de certo modo, a melhor imagem que se tem de si próprio. Dito de outra forma, escolho dizer o que pode ser dito, mediante a minha autorização ética, no contexto da memória. Assim, **Geni**, como narradora, exalta sua tenacidade em sair de uma cidade pequena do interior, enfrentando imprevistos e tragédias pessoais (a viuvez precoce) e ter conseguido se tornar uma pessoa esperançosa, vivaz e otimista, certa “*que dias melhores virão*”. Essa forma de se apresentar e se representar, corrobora com que Catani e Vicentini (2003, p.53) apontam:

Isso porque, ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram (...). Quando os sujeitos se voltam ao passado para produzir uma escrita autobiográfica, eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo o processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de ser divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento dos outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência.

Os processos memorativos se encontram diretamente relacionados aos campos de significação da vida dos sujeitos que recordam. Por conta dessas problemáticas intrínsecas às narrativas orais, o relato, como fonte histórica, deve ser lido como qualquer outra fonte, passível de arbitrariedades e causalidades. Não existe fonte histórica mais fidedigna que outra. A revolução historiográfica promovida pela escola dos Annales já nos mostrou que “a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita, tudo que o homem diz e escreve, tudo que ele fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar-nos sobre ele” (BLOCH, 2002, p. 107). E, se toda vida humana é uma potencial fonte histórica, podemos concluir que a vida de uma

professora é, com efeito, uma rica possibilidade de leitura da história da educação brasileira. A experiência docente merece ter um lugar de destaque na construção dessa história, que se projeta cada vez mais para ouvir as vozes e memórias pulsantes, porém, anônimas.

A escolha pela profissão docente, para **Geni**, foi algo que fugiu do padrão, dando-se por razões práticas. Não houve a costumeira idealização da função da professora, tão incorporada no discurso e na prática escolar. Função esta assemelhada à sacralização da docência: o magistério como missão. Para **Geni**, o início de seu percurso profissional se deu de outro modo, bem menos idealizado e romântico. Assim ela nos diz:

Aconteceu. Não foi uma coisa que eu esperava pra mim. Mas a necessidade me fez cair de pára-quadras no ramo do magistério. Isso aconteceu após a minha viuvez. E acho que desempenhei um excelente trabalho. Como todo professor ao longo da carreira tive vários e vários tipos de alunos. Mas levo comigo a certeza que o meu papel como educadora foi muitíssimo bem feito.

Geni não brincava de ser professora durante a infância. Tampouco optou ser docente por causa da história familiar. A sua influência mais premente atendeu a questões de sobrevivência por ter ficado viúva. Apesar de ter ingressado no magistério por força da necessidade, sem algum projeto prévio, ela descobriu motivações que justificaram sua escolha, a ponto de refletir sobre seu papel como educadora e concluir, de forma afirmativa e enfática, que foi “*muitíssimo bem feito*”. Mostra, portanto, que está satisfeita com os frutos colhidos da trajetória profissional. Essa consciência convicta sugere que a professora, ao menos neste momento, parece fugir de mais outro discurso comum aos profissionais da educação: a do descontentamento e do desencanto, que são formas semelhantes de revoltar-se contra a desvalorização docente pelas políticas públicas. Ainda assim, **Geni**, mesmo assumindo uma postura comprometida, admite as séries de revezes que sofreu em seu percurso como educadora, como sugere a fala:

Quando fazemos algo novo normalmente estamos empolgados com aquilo. Mas com o tempo cai na monotonia, na mesmice, na rotina. A educação, o ensino hoje é isso. Monotonia, pois faltam apoio e incentivo ao educador para o mesmo exercer o seu papel com alegria e dedicação, mas, paciência, espero que mude. Hoje o professor não é reconhecido. Nós damos uma base para a criança, que ela levará por toda a vida. O governo em si não enxerga isso. Se enxerga é muito cômodo fingir que não ver. Deveria sim, o educador ter toda uma assistência, um apoio, um suporte melhor. Mas isso não acontece e acaba prejudicando os alunos, esses sim que são os maiores prejudicados nisso tudo. Eu admiro aqueles que sonham em seguir essa carreira que não é fácil. Por si só lidar com o ser humano já é complicadíssimo, imagine isso sem nenhum incentivo? Tem que ter paixão mesmo, e eu realmente como educadora e como ser humano admiro muito.

O desabafo vem acompanhado por nuances de denúncia. A partir dos fragmentos da

memória, **Geni** produz um discurso carregado de práticas e representações do fazer docente. É a voz da professora que nos revela a concretude das políticas educacionais, dos programas de formação de professores, dos discursos científico-educacionais e dos currículos formais e ocultos. Em sua narrativa, habitam práticas cotidianas, concepções de sujeitos, escolhas político-ideológicas, resistências e negociações. É, portanto, no enredo da vida que se produzem os significados do magistério. Para Bastos (2003, p. 179-181),

repensar a prática educativa na perspectiva de que a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno sobre o qual se constrói a formação. É um recurso de reflexão, um processo de leitura diacrônica de mundo, de leitura do processo de construção de si. O exame do processo de formação e de mudança se faz explicitamente sobre o modo como o docente percebe as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Paralelo às dificuldades do cotidiano de trabalho, **Geni** nos contou que outro momento crítico de sua vida se deu em função da maternidade. Sendo mãe solteira, teve que armar estratégias para se dividir entre os cuidados com o filho, a vida profissional e seus projetos pessoais. Ela nos diz que foi um equilíbrio difícil, mantido à custa de pessoas próximas, solidárias à sua situação:

Foi difícil demais, foi um período realmente complicado. Tive um filho, e o criei sozinha. Daí a minha maior dificuldade em ir para o trabalho e deixar uma criança sozinha em casa. Não é à toa que sempre me preocupei em trabalhar perto da minha residência. Agradeço a Deus por que tive vizinhos que eram da minha estreita confiança para dar qualquer assistência ao meu filho. Despreocupe mais quando ele foi entrando na fase adolescente.

Os vínculos com o espaço doméstico impuseram determinados limites no desenvolvimento profissional de **Geni**, que foram, por sua vez contornados graças às redes de amizades tecidas pela professora, em seu cotidiano. As estratégias utilizadas por ela, para dar conta das tarefas da maternidade e do trabalho foi sempre de trabalhar próximo da residência – recurso que muitas professoras lançam mão para poderem ter mais tempo de cuidar da família e administrar os afazeres domésticos.

Em nossa sociedade, a divisão social do trabalho a partir do gênero (SCOTT, 1995), junto com o sistema heteronormativo vigente contribuiu para delinear e naturalizar determinados ofícios, como aquele que resultou no processo histórico de feminização do magistério (construção social da atividade de magistério como área específica do trabalho de mulheres). Desta forma, aspectos políticos como a luta pela igualdade, pela independência financeira, por melhores condições de trabalho passam, inevitavelmente, pela posição de gênero que a mulher docente ocupa nesta sociedade. Assim, é preciso rever a maneira

(engessada) como os diversos papéis são exercidos no espaço público, sobretudo do ponto de vista do trabalho de mulheres, já que

O espaço público moderno foi definido como esfera essencialmente masculina, do qual as mulheres participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras, secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos (RAGO, 2009, p. 603).

A mulher professora, de coadjuvante, tornou-se protagonista no espaço público, embora predomine certa ambivalência com relação ao trabalho, uma vez que, para grande parte das mulheres trabalhadoras, as fronteiras entre público e privado são tênues; um invade o outro e estabelece uma relação de complementaridade, no tocante ao cotidiano laboral da mulher. Cotidiano este que envolve o cuidado e a educação dos filhos, duplas jornadas de trabalho, acrescido dos afazeres domésticos, considerados ainda como um tipo de trabalho que continua invisível aos olhos do Estado brasileiro – que historicamente tem imputado segregações de gênero, raça e etnia a determinados grupos, negando-lhes o acesso ao exercício de uma cidadania plena.

Diante dessa árida realidade, bastante desfavorável à mulher em nosso país, **Geni**, mais uma vez, se percebe de modo afirmativo, sobretudo quando nos diz que criou um filho sozinha, sem deixar, com isso, de abrir mão da carreira, muito embora todos os obstáculos enfrentados para isto. No jogo entre o público e privado - universos por vezes onerosos à mulher - ela demonstra estar consciente de seus limites e de seus alcances como mulher, mãe e professora.

3.4.1 O presente, o passado e a história: caminhos entre a educação e a memória

Ensinar história é uma prática educativa dotada de historicidade, muito embora a tendência da pesquisa educacional em analisar práticas de ensino apenas no tempo presente, separadas do contexto mais amplo da história da educação. Assim, a história ensinada, quando lida em uma perspectiva sócio-histórica nos permite vislumbrar suas múltiplas relações com o cotidiano escolar, com a construção de memórias coletivas e com a produção e difusão de saberes na sociedade. Buscar a historicidade deste ensino nos sugere um entendimento mais

nítido acerca dos significados sociais de ensinar história para a juventude brasileira.

No entanto, enxergar o ensino por dentro, requer um mergulho profundo nos seus fazeres ordinários, na sua organização e rotina diária, nos modos como se didatizam os saberes, no diálogo com os meios de comunicação, nas práticas miúdas de alunos e professores, ou seja, não se pode negligenciar o cotidiano e a cultura escolar, que são a grande fonte de matéria-prima das práticas de ensino, vistas em sua dimensão teórica e metodológica. Os estudos de cultura escolar (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001) têm lançado luzes para essas questões, sobretudo quando afirmam a originalidade dos saberes escolares. Desta forma, se é lícito supor que a escola é um lugar de cultura, também é lícito afirmar que suas práticas e conhecimentos possuem uma ou mais histórias, em ligação direta com a política e a cultura de suas épocas. No caso específico da história escolar, atualmente existe uma significativa corrente no meio acadêmico que compreende o saber histórico presente no ensino como uma outra modalidade de conhecimento – o saber histórico *escolar* (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2005).

Constituindo-se com um status científico próprio, o saber histórico escolar, com efeito, dialoga com os ditames historiográficos, com as demandas das legislações educacionais, dos currículos, programas escolares, livros didáticos e com a epistemologia do cotidiano, traduzidas nos saberes e práticas de professores e professoras. Em outras palavras, a história ensinada na educação básica não é a mesma história lecionada nas academias. Cabe assinalar que tal prerrogativa não é consenso entre os pares, e, visa, mais do que polemizar a relação de produção de conhecimento entre academia e escola, apontar um campo que ainda aguarda os historiadores, dispostos a recuperar o passado deste ensino, para a fabricação de respostas mais satisfatórias e elaboradas sobre a esquecida história escolar. Para Fonseca (2006, p.91),

A história do ensino de História apresenta linhas de continuidade e de rupturas quanto às suas características, metodologias, conteúdos e materiais didáticos. As tentativas de análise de mais longa duração passam pela construção de conexões entre a produção historiográfica, a elaboração de programas curriculares, a produção de livros didáticos e as práticas de ensino inscritas no cotidiano das práticas escolares. É importante, como esforço de avanço, averiguar as formas de apropriações do conhecimento histórico escolar e suas permanências na memória coletiva, por meio de representações reconhecidas como “verdades” históricas comprovadas.

É necessário, portanto, construir múltiplas conexões para investigar os caminhos da história escolar em nossa sociedade. Em culturas modernas e escolarizadas, a história ensinada tem o papel estratégico de constituir identidades regionais e nacionais e forjar determinadas memórias históricas, sobretudo aquelas relativas às práticas cívicas. Vale

relembrar que a nossa história escolar nasceu no século XIX, profundamente ligada ao império brasileiro. De uma história monarquista, passou-se, com o advento republicano, a uma história também republicana, mas que continuava centrada em narrativas pontuadas pelo jogo mecânico de causa e efeito, de cunho político, militar, personalista, episódico e heróico. Por meios de recursos retóricos, forjava-se uma história baseada em continuidades e jamais em rupturas. De acordo com Citron (1990, p. 77),

A história escolar contém, portanto, na sua estrutura e no seu fabrico, os sinais dos estratos sucessivos da cultura de elite, mas envolvidos numa retórica republicana que *racionaliza o passado*. Através de articulações lógicas de discurso, o programa pretende projetar sobre o passado (isto é, sobre os acontecimentos retidos na sua grelha), uma lei de “causa a efeitos”. Confundindo o discurso e o seu *objeto*, misturando implicitamente o simbólico e o real, essa história é apresentada e pensada como um encadeamento sem falhas, como uma *continuidade*.

Durante muito tempo, os principais temas de tais narrativas versavam sobre a civilização europeia, o encontro harmônico de raças, a produção de heróis da pátria, em uma perspectiva moralizadora de explicação histórica. Ouviam-se, com força, os ecos da história *magistra vitae*, aquela que ensina o presente pelos exemplos do passado (KOSELLECK, 2006). É grande a força com que a tônica deste ensino penetrou no imaginário social, contribuindo para construir representações sobre o conhecimento histórico. É a história se tornando memória escolar, sugerindo que ela se internaliza densamente nas primeiras lembranças dos indivíduos. Para Marc Ferro (1999, p. 12) “a memória coletiva e a história oficial enfrentam-se assim numa verdadeira prova de força que testemunha, sem dúvida melhor do que o trabalho dos historiadores, os problemas suscitados pela história”. Isto significa afirmar que o ensino de determinados conteúdos históricos, sobretudo aqueles de história nacional, podem marcar, outros mais, outros menos, a consciência coletiva da sociedade. Das lições da história escolar, ninguém sai ileso. Sem destoar desses questionamentos, para **Geni**, a história que aprendeu quando era aluna mudou apenas nos seus aspectos formais, todavia, em seu âmago, continua com os mesmos objetivos de sempre: oferecer uma visão de passado às sociedades. Acerca disto, ela aponta que:

O ensino da disciplina continua o mesmo. A diferença é a modernização das coisas, o acesso a internet facilitou bastante também o conhecimento da história. Os professores tinham uma metodologia de ensino diferente. O aluno temia e respeitava o professor o que para os alunos de hoje está fora de moda, infelizmente. Os livros eram bem didáticos, com um linguajar bem diferente dos que são distribuídos e vendidos nos dias atuais. As provas eram escritas, o professor copiava no quadro e os alunos copiavam em seus cadernos as perguntas e as respondiam.

Para nossa narradora, que revelou ser apaixonada pela disciplina, a tecnologia tem 98

alterado a relação tradicional com o conhecimento histórico, uma vez que sua difusão tem sido facilitada pela internet. A partir do seu ponto de vista, os livros, que eram praticamente as únicas fontes de conhecimento formal da história, estão assumindo papéis de coadjuvantes frente às novas formas de consumo da informação. Na percepção de **Geni**, os livros didáticos também mudaram, sobretudo, na forma com que eram escritos. Apesar de não especificar essa lembrança, sua fala sugere que houve transformações formais nos conteúdos de história. A ideia que os livros de história, os conteúdos e abordagens eram menos complexos que os de hoje fica nítido quando ela se recorda das atividades, consideradas simplistas, na aula de história: “*As provas eram escritas, o professor copiava no quadro e os alunos copiavam em seus cadernos as perguntas e as respondiam*”. Também quando **Geni** afirma que “*os livros eram bem didáticos*”, podemos depreender que o termo *didático* se aplicava aos manuais que traziam narrativas lineares e episódicas, supostamente de fácil compreensão para o alunado. Argumentando a favor dessa ideia, Bittencourt (2005, p. 309) pontua que:

Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma seqüência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as “lições”. Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais dos alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de “dar todas as lições” do livro!

Conforme a supracitada autora, falar de livros didáticos de história é falar de um objeto cultural complexo, sendo de difícil definição. Isto porque, ele traz em si, dispositivos de controle do currículo por meio da seleção de conteúdos. Assim, há que se pensar nesse impresso do ponto de vista de sua dimensão também política, pertencente a indústria cultural, que está longe de ser neutra. O livro didático, com efeito, é uma mercadoria, ligada às demandas do mundo editorial, que por sua vez, se encontra inserido na lógica do sistema capitalista. Concomitante a isto, o manual escolar também atua como suporte de conhecimentos e métodos pedagógicos e como veículo de sistema de valores, que diz respeito as ideologias expressas em seus discursos e narrativas. Exemplo candente dessa ideologia (de cunho nacionalista) eram os livros de Estudos Sociais, disciplina que foi consolidada pela política educacional do regime militar (1964-1985).

De modo geral, os livros de Estudos Sociais proporcionavam em uma narrativa dirigida à infância brasileira, o retorno aos cânones historiográficos, considerados nós explicativos do processo histórico: o descobrimento do Brasil, a Independência e a Proclamação da República. A concepção historiográfica acerca do fato, sujeito, fontes e tempo

histórico eram as mais engessadas possíveis. O fato era sempre político, ligado às versões das elites dirigentes. Os sujeitos históricos, comumente relacionados aos quadros de poder, como bandeirantes, jesuítas, políticos, príncipes, reis, militares e presidentes. Índios e negros, predestinados à submissão, possuíam história apenas quando suas histórias se cruzavam com a do branco. Com uma certa cor de eugenia, a mestiçagem brasileira, celebrada de modo harmônico, era definida pelos estereótipos de mamelucos, mulatos e cafuzos. O tempo histórico, analisado sob uma única perspectiva, era marcado pelo domínio da cronologia tradicional. Tempo este construído a partir da temporalidade do outro, que “não representa o passado em si mesmo; dele dá conta por meio arbitrário de uma escolha” (CITRON, 1990, p. 99).

Cabe ressaltar que tais prerrogativas, contribuíram para a sedimentação de um tipo de memória histórica acerca de determinados fatos da sociedade brasileira. Mais do que veículo de construção de memória, o livro didático de história deu suporte para a cristalização de uma historiografia conservadora (vinculada à conservação da ordem burguesa), que, ainda continua a reverberar na produção didática atual. Mesmo com o processo de transformações sofridas pelos livros didáticos para se adaptarem ao referencial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), muitos manuais alteraram apenas a forma e a maneira de apresentar os mesmos e problemáticos conteúdos. Em suma, as contradições permanecem. Apesar desse quadro não muito favorável à construção de memórias mais democráticas sobre o passado, para **Geni**, a história é fonte de curiosidade e de prazer intelectual. Assim ela nos diz:

Sim, eu adoro história, sempre fui curiosa e acho a história a disciplina mais bonita e interessante de todas. Os conteúdos eram ministrados de uma forma bem calorosa, os professores falavam de uma maneira bem empolgante mesmo. E isso prendia o interesse do aluno. Prendia o meu, principalmente quando se falava de Roma, Grécia, Egito. Tive uma professora de história ao longo do tempo que me marcou muito. Principalmente no modo de falar, de se expressar. Ela falava da história com fervor, era muito empolgante.

Nessa perspectiva, em prol de uma história escolar conseqüente e prazerosa, Pinski & Pinski (2007), assinalam que seu ensino, nos dias atuais, deve promover a construção de conhecimentos que vão além do acúmulo de informações sem conexões entre si. Para isto, torna-se necessário valorizar o ensino de humanidades, dotando-o de um caráter menos superficial, com um conteúdo rico e socialmente responsável, adequado aos novos tempos - marcados pela velocidade e pelo cunho puramente instrumental do conhecimento.

Em seu processo de rememoração, **Geni** nos conta que os conteúdos que lhe despertavam atenção eram aqueles cronologicamente mais distantes, de história antiga, como

Grécia, Roma e Egito - que abrangem temáticas favoráveis ao interesse do aluno, sobretudo aquelas voltadas para a mitologia e a cultura. Vale destacar também que muitos dos temas relacionados à Antiguidade, foram fartamente explorados pela literatura fantástica, pela mídia, pelo cinema e documentários, fazendo com que aumentasse o fascínio e o interesse do público mais amplo por este período. Também é lícito supor que a preferência de **Geni** pela história antiga pode estar assentada naquela cultura curricular marcada pela historiografia tradicional e eurocêntrica, que divide a história da humanidade de acordo com a lógica temporal européia (história antiga, medieval, moderna e contemporânea). Para essa historiografia, grande ênfase deveria ser dada ao ensino da Antiguidade, haja vista que representava o nascimento da civilização ocidental com todos os seus “bálsamos” de progresso e desenvolvimento: escrita, Estado e religião.

As hipóteses são muitas e as respostas demarcam complexas aproximações entre historiografia e memória escolar. Essas representações atuam fortemente na construção da identidade docente. Não se pode separar a pessoa do professor do que é ensinado, isto porque a maneira de ensinar está intimamente relacionada a expressão de singularidades do sujeito. E, toda essa individualidade demarca dimensões do exercício profissional do magistério, que é uma atividade construída e ancorada por memórias individuais e coletivas. Em outras palavras, significa afirmar que a memória de professores e professoras não é um mero fragmento particular, pois, para Halbwachs (2006, p. 54), “a memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem necessidade, freqüentemente, de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade”. Assim, quando uma docente fala de si e do seu ofício, nesta voz estão impressas marcas e imagens de outros espaços formativos e de outras sociabilidades. Segundo Halbwachs (2006), isso ocorre porque sempre estamos nos constituindo enquanto sujeitos por meio do contato com o outro; ou seja, nunca estamos efetivamente sozinhos e nos influenciamos mutuamente. Prova disto é a fala de **Geni**, que nos sugere haver ligações entre suas memórias escolares e o seu modo de ensinar atualmente:

Me baseei bastante em diversos professores que tive quando fui aluna, procurei sempre pregar o respeito entre aluno e professor. Sempre procurei usar a metodologia daquela época que era muito eficaz. Sempre fui apaixonada por história e obviamente quando você faz uma coisa que gosta, que sente prazer o resultado por si só tem a obrigação de ser satisfatório. A história, assim como as demais disciplinas deveriam ser ensinadas de uma maneira empolgante, com prazer, com paixão. Mas como que os professores vão fazer isso sem apoio? Sem uma boa remuneração? Sem o interesse do aluno que é o principal? São

coisas que o governo deveria notar, deveria ver. Como querem que a gente saia do terceiro mundo se não nos dão o básico? Que é uma educação de qualidade, com professores bem remunerados? Fica difícil mesmo se sobressair num quadro tão absurdo como este. Estou me aposentando, e saio com essa frustração. Mas realmente, espero que mude e que dias melhores, com condições melhores para a prática do ensino igualitário estejam por vir.

Na primeira parte da fala, **Geni** se diz influenciada por alguns professores de sua trajetória escolar, sobretudo no tocante a metodologia de ensino, que ela afirmou ser “*muito eficaz*”. Nesse ponto específico da narrativa, restam algumas indagações. Que metodologia eficaz era essa, da época que foi aluna, ainda quando residia no município de Bacabal? Antes mesmo, ela assinala que “*procurei sempre pregar o respeito entre aluno e professor*”, nos dando indícios que tal metodologia catalisava a atenção do aluno no momento da aula e, em razão disto, favorecia o trabalho do professor. Ou, do contrário, a metodologia baseava-se em uma prática conservadora, que silenciava os alunos em nome de uma suposta manutenção da ordem na sala de aula.

No entanto, a memória de tais práticas educativas deve ser analisada no contexto histórico e cultural em que foram gestadas. No caso específico dessa narrativa, os estudos de cultura escolar apontam caminhos promissores quando afirmam que as práticas educativas têm uma permanência que se constrói no campo do cotidiano e que engendram modos consagrados de ensinar e organizar o trabalho pedagógico. A escola é cultura e toda cultura possui sua dimensão histórica, que muito tem a revelar sobre as finalidades sociais do ensino.

Na última parte da narrativa, toda a fala de **Geni** é pontuada pela decepção e desencanto, que aparece pela primeira vez em sua fala. Sua voz denuncia o descaso com a educação pública, com a baixa remuneração dos docentes e com a falta de interesse dos alunos. Tal quadro de angústias, vem transformando-se em um *topos* recorrente no discurso de muitos professores e professoras, que se sentem frustrados, no fim da carreira, ao reconhecerem como esses obstáculos dificultaram o seu desenvolvimento profissional. Para Citron (1990), a crise do ensino está fundamentalmente ligada à crise de uma escola imaginada nos moldes do século XIX, criada por uma elite que impôs a sua cultura em uma sociedade profundamente marcada por desigualdades sociais. Crise de uma escola que não tem se pensado enquanto coisa pública, devendo cumprir suas finalidades sociais de modo amplo e democrático. Escola que é excludente, que silencia professores e professoras, alunos e alunas, que se submete aos imperativos de precárias políticas públicas. Ao final, temos esse resultado: profissionais cansados, por vezes doentes, com suas esperanças combalidas,

ansiando pelo dia da aposentadoria, sentida por muitos e muitas docentes como sinônimo de alforria frente a este perverso quadro.

CONCLUSÃO

*Sábios em vão
Tentarão decifrar
O eco de antigas palavras
Fragmentos de cartas, poemas
Mentiras, retratos
Vestígios de estranha civilização*

Chico Buarque

O discurso é uma prática da linguagem, presente e situada no mundo. É também um instrumento socializador da memória. Assim, cabe mencionar que, por meio de uma narrativa, que uniu memória, história e linguagem, vimos que a professora das séries iniciais, que anteriormente levava em seus ombros o peso de ser a “construtora da nação” (MÜLLER, 1999), hoje, refletindo sobre as atribuições que lhe foram dadas, mostra que, além de educadora, pode ser ao mesmo tempo, mãe, filha, militante, crítica, engajada, contestadora da ordem estabelecida, capaz de analisar com argúcia sua trajetória profissional e situá-la em um campo mais amplo de lutas por dignidade, campo este marcado, indubitavelmente, por vitórias e derrotas, mas de qualquer maneira, é ainda um campo no qual vale a pena encampar batalhas para “*fazer muita confusão*” contra a injusta política educacional que nos orienta.

Angélica, Carolina e Geni, nos traduziram, certamente, a experiência de vida de muitas docentes que continuam anônimas para as pesquisas acadêmicas, abrindo novas perspectivas de percepção do real e outras vertentes investigativas. Mulheres estas, múltiplas e singulares (CARDOSO, 2003), chefes de família, divorciadas, solteiras, com filhos, com duplas e triplas jornadas de trabalho, divididas entre as obrigações dentro e fora do âmbito doméstico - espaço este que já foi considerado o reduto natural das mulheres e que na atualidade tem sido cada vez mais re-significado, considerando a entrada maciça da mulher no mercado de trabalho (em condições desiguais).

Na análise da história de vida de **Angélica**, percebemos que ela reproduz o discurso de “compromisso” da figura do docente “responsável” pela qualidade do ensino. Em sua fala, ela valoriza a atuação desse profissional e condena os “maus professores” pela desqualificação do

ensino de história. Pouca ênfase foi atribuída ao contexto mais amplo, no sentido de favorecer a um ensino melhor, como remuneração e acesso a uma formação continuada. Para ela, a ação individual da educadora é que faz a diferença, embora ela mesma tenha vivenciado experiência políticas coletivas em sindicatos da categoria. Seus posicionamentos críticos, aprendidos desde a infância por meio do pai politizado parece também ter influenciado **Angélica** a adotar posturas mais combativas nos terrenos da história ensinada.

Por outro lado, na história de vida narrada por **Carolina**, pode-se depreender a forte presença e a influência da mãe na escolha pelo magistério. Mãe professora, pai pintor; ela parece ter seguido mais à risca os caminhos normativos da cultura. Suas críticas, ao falar do cotidiano de trabalho e de sua própria vida, são atravessadas por pessoas e instituições ligadas aos entes familiares (crianças rebeldes, pais e mães ausentes). Assim como **Angélica**, pouca ênfase foi dada às condições mais amplas e estruturantes do ensino público; as críticas permaneceram no plano individual da ação docente. Sobre o ensino de história, **Carolina** mostrou-se evasiva em suas lembranças, falando mais a respeito da época em que foi aluna do que do seu trabalho educativo atual. Em suas memórias, destacamos os modos consagrados de ensinar história, baseados em métodos de memorização de fatos, datas e lugares.

A narrativa de **Geni**, sem sombra de dúvidas, evidencia posicionamentos de sujeitos diversos. Ora ela se afirma como questionadora do atual estado de coisas na educação brasileira, ora ela elogia a eficácia de métodos e metodologias de ensino pertencentes a uma pedagogia conservadora e autoritária. Seu discurso, apesar de ser bastante afirmativo no tocante às relações de gênero (orgulha-se de suas conquistas como mulher), pendula entre posições contraditórias. **Geni** não fala dos pais, mas sim do filho; rompe com a influência familiar na escolha da profissão e vê seu ofício entrando em franca decadência com o passar dos anos. Conhecer e ensinar história para ela, se configura em uma prática social que envolve elementos de fruição estética e intelectual.

De modo geral, as histórias de vida e suas narrativas aproximam e re-significam experiências tecidas nos fios da existência. Constroem possibilidades de encontros, de um caminhar para si, no contexto de uma paradoxal solidão povoada de sujeitos que habitam na superfície do imaginário. Em um percurso ético do outro, enredam história e memória, coletivo e individual, passado e presente, vida e sentimento. São dimensões criadas por meio de instâncias performativas, por meio de palavras, por meio da linguagem, por meio da sensibilidade, que se lançam para o coletivo, em um movimento dialético de lembranças e esquecimentos. Experiências traduzidas por discursos de memória, baseadas na oralidade; a

narrativa aqui foi livremente oral. Ela demarca singularidades na engenhosa teia de construção do coletivo. Falar é resistir. E como resistência, essas vozes de mulheres professoras anunciam uma realidade de embates, de lutas, de revezes, travados no árduo e incompreendido campo do cotidiano. Anunciam e denunciam precárias condições de trabalho, dificuldades inerentes ao próprio ato de sobreviver, desiguais relações entre os gêneros, esperanças e frustrações do meio educacional brasileiro.

Quem lembra refaz, reconstrói, repensa e traz ao presente as experiências do passado. Na dimensão da experiência individual, a memória é, com efeito, uma força viva. Evocada neste estudo para examinarmos o ensino de história, dela emergiu muito mais que simples relatos de escolarização, e, nos mais diversos espaços de sociabilidade e quadros de referência, surgiram lembranças de infância, saudades de entes queridos, nostalgias da primeira e terna professora da educação infantil, dúvidas e desafios de uma profissão ainda desconhecida, as rudezas e dores de um cotidiano profissional atribulado; a partir de cada uma destas evocações e singularidades, as narrativas destas mulheres docentes nos fizeram perceber, mais do que nunca, que a professora é uma pessoa que merece ser ouvida e cujos testemunhos de sua prática nos dão indícios de mudanças e de esperanças.

Sendo assim, a história que se ensina nas séries iniciais também demonstrou ser, para algumas professoras, um instrumento de resistência de uma prática educativa mais engajada e crítica. Em última análise, investigar como se desenrola todo esse processo significa afirmar que estamos pesquisando não uma disciplina de caráter estanque ou congelada no tempo. Significa, com efeito, que estamos apostando no seu caráter dinâmico e na sua relevância, posto que, se ainda permanece nos currículos escolares, é fundamentalmente pela importância estratégica que carrega ao portar uma história ou várias histórias – sejam elas vigiadas, censuradas ou contraditórias.

Finalizo este estudo após dois anos e meio de ter ingressado no mestrado. E chegar aqui é, indubitavelmente, uma conquista. Tenho certeza que ficaram lacunas abertas, perguntas a responder, idéias não desenvolvidas, espaços em branco, pequenas ou grandes incongruências. Mas essa pesquisa também reflete a minha contingente pessoa, essa pessoa-professora que tem se constituído, forjada em um mundo contraditório, como alguém preocupada em melhorar as condições de existência das mulheres. Comecei leitora dos estudos de gênero e me tornei feminista nessa caminhada. Este estudo, portanto, contribuiu para delinear a minha bandeira de luta. E sim, não tenho vergonha de me assumir feminista, de lutar pelos direitos das mulheres e de defender ideais dos quais acredito. Ideais que passam

pela igualdade salarial, pelo respeito às nossas decisões, por relações de gênero mais saudáveis e equilibradas. Enfim, desejo a verdadeira efetivação dos direitos das mulheres e que sejam valorizadas em suas diferenças. Seja a mãe solteira, a mulher casada, a mulher homossexual, a mulher que tiver quantos parceiros desejar, a mulher motorista, engenheira, atleta, professora, campesina, dona de casa, presidente, transexual, bailarina, prostituta, jornalista, militante.

Todo esse constante aprendizado me fez perceber que eu sou também um pouco Geni, Angélica e Carolina. Elas me pertencem, estão em mim, são fragmentos de identificação, me integram na altivez, militância e angústia, respectivamente. Falar dessas mulheres professoras se constituiu também em um exercício de auto-reflexão. Porque nós somos esse coletivo relativamente inédito na pesquisa educacional, ainda rechaçado pelas políticas públicas, ainda desconhecido e desarticulado de nós mesmas. Espero que essa pesquisa contribua para que lancemos um olhar carinhoso e solidário para as muitas mulheres professoras de nosso convívio, que entendamos melhor como suas escolhas foram delineadas, que aprendamos a respeitar as singularidades de seus processos de subjetivação e de construção de identidades. Porque isto é o que nos faz ser o que somos, esse sujeito que a cultura permite tornar-se mulher.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. São Paulo: EDUSC, 2007.

AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

AMORIM, Elisângela Santos de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina**. São Luís: EDUFMA, 2009.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

BASTOS, Maria Helena. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina & CUNHA, Maria Teresa. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1970.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: _____: Prosa Completa. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998

BRABO, Tania. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: DF, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. **A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2002.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun 2002.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: UNESP, 1991.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Mulheres de diferentes classes sociais em São Paulo: a família e a penetração no mercado de trabalho. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **Reintroduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

CARDOSO, Elisângela Barbosa. **Múltiplas e singulares: histórias e memórias de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970)**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2003.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CATANI, Denice. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Minas Gerais: Autêntica, 2000.

_____. **Docência, memória e gênero – estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

_____. & VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina & CUNHA, Maria Teresa. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

CERRI, Luis Fernando. **A função da história: orientação temporal e o ensino escolar da história**. Disponível em http://www8.pr.gov/portals/portal/diretrizes/dir_ef_historia.pdf Acesso em 01/06/2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: v.1, n. 2, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica – del saber sábio al saber enseñado**. Argentina: Aique. 1998.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Política educacional, modelo pedagógico e trabalho do professor: um aspecto na história recente. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck & Corrêa, Rosa Lydia Teixeira (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COSTA, Odaleia Alves da. **A produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela**: os Estudos Sociais do Maranhão. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2008.

DÁVILA, Jerry. Construindo o homem brasileiro: educação e eugenia na Era Vargas. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck & Corrêa, Rosa Lydia Teixeira (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PRIORE, Mary Del & BASSANEZZI, Carla (Orgs). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

DUBY, Georges & PERROT, Michele. **História das mulheres**: século XIX. Porto: Afrontamento, 1991.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de [et al]. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v.30 n.1, jan/abr.2004.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FISCHER, Beatriz Daudt. A professora primária nos impressos pedagógicos. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **História e memórias da educação no Brasil**, vol. III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seica Publicações, 2005b.

FLORESTA, Nísia. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2001.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. Cultura escolar, práticas educacionais e profissão docente: os balanços do campo da história da educação. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck & Corrêa, Rosa Lydia Teixeira (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, jan/abr, 2005.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GATTI, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Uberlândia: EDUFU, 2004.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIULANI, Paola Cappelin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, Mary Del & BASSANEZZI, Carla (Orgs). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História**: cultura e identidade docente. São Paulo: UNESP, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**: la reinención de la naturaleza. Ediciones Catedra: Valencia, 1995.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p.261-273, jul/dez 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, jan./jun. 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC –Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LELIS, Isabel Alice. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor**: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del & BASSANEZZI, Carla (Orgs). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

MELO, Jeane Carla Oliveira de. O Maranhão em preleções: a escrita do livro didático de história local nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, C. A.; CARVALHO, G.C.Q.. (Org.). **Pergaminho Maranhense - estudos históricos**. 01 ed. São Luís: Café & Lápis, 2010.

MENEZES, Leila & SILVA, Maria Fátima. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

MIRANDA, Sonia & LUCA, Tânia de. **O livro didático hoje**: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, n.48, 2004.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: UNESP, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

_____. Ensino de História e história da educação: um diálogo necessário e profícuo. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck & Corrêa, Rosa Lydia Teixeira (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Claudia Regina & VASCONCELOS, José Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba, IBPEX, 2007.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

_____. Mulheres professoras no Maranhão: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**, ano 11, n.18, jul/dez, 2008.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Valeska. Educação, memória e histórias de vidas. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v.8, n.01, jan/jun, 2005.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula**: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINSKI, Jaime & PINSKI, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e conseqüente. In Karnal, Leandro (Org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “Dizível”, In: MORAES, Olga. **Experimentos com Histórias de Vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola** – o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

ROLLEMBERG, Denise. Exílio: refazendo identidades. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n.02, jun. 1999.

ROSA, Alberto & BRESCÓ, Ignácio. Efeitos do conteúdo da forma na lembrança repetida de histórias nacionais. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Orgs). **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica - teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Aída Medeiros. A formação feminina para o magistério infantil. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SILVA, Samara Mendes Araújo; FRANCO, Cassandra Maria Bastos. **Lápis, agulhas e amores**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SCOTT, Joan. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.3, 1994.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez. 1995.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. **Revista Ártemis**, v.8, jun 2008.

SOUSA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia Pereira de. In: **A vida e o ofício de professores**. São Paulo: Escrituras, 2002.

STANO, Rita de Cássia. **A identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n.73 dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico**. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 2008.

VILLELA, Heloísa de O.S. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: a escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck & Corrêa, Rosa Lydia Teixeira (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VINAO FRAGO, Antonio. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set./dez, 1995.

ZAMBONI, Ernesta (Org). **Digressões sobre o ensino de história**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

- 1 Comece falando sobre você, sobre suas origens, sua família, ou seja, tente passar uma pequena biografia de vida sua, de suas experiências e vivências.
- 2 Quais são as lembranças mais antigas que você tem da época da escola?
- 3 Por que e como você optou pela carreira do magistério ? Quais principais influências te ajudaram nesta decisão?
- 4 Como era a história ensinada na época em que você era aluna? Como eram os professores e professoras? Quais eram os livros? Como eram as provas? Você gostava da disciplina? E os conteúdos, você poderia falar um pouco deles?
- 5 Houve alguma experiência que te marcou muito ou algum professor, na disciplina História que faça parte das tuas memórias ou que te sirva como exemplo?
- 6 Quando você ensina a disciplina atualmente, existe alguma lembrança que persiste da época em que foi aluna? Como você se relaciona com essa disciplina? O que acha dela?
- 7 Desde quando você começou a trabalhar com História, até os dias de hoje, percebe se alguma coisa mudou no ensino da disciplina? E o que teria mudado?
- 8 Relate experiências de trabalho que você considerou bem-sucedidas e interessantes nas suas aulas de História. E o que costuma não dar certo?
- 9 No curso de magistério e/ou Pedagogia, como se dava a abordagem sobre o ensino de História?
- 10 Sobre as festas e rituais cívicos e, eles tinham muito espaço na época em que você era aluna? Como eram?
- 11 Na sua prática de ensino você dá espaço para tais festividades? Qual a importância que você atribui a elas?
- 12 De um modo geral, quais foram as tuas principais fontes de aprendizado da história?
- 13 Alguma vez foi necessário interromper a carreira como professora? Relate a ocasião.
- 14 Como você se via no começo de sua carreira e agora, nos dias de hoje? Tua postura e o teu comportamento mudou muito em relação à prática de hoje?

