

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: SABERES E PODERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GOIÁS, 1999-2002)

Leonardo Rodrigues de Moraes

Universidade Salgado de Oliveira - Goiânia

(...) nós não sabíamos nem como funcionava este curso. Mas nós sabíamos que tínhamos que ter esta faculdade porque era uma das exigências que o MEC passou a ter. Então nós tínhamos que nos atualizar.(...)¹

Até bem recentemente, apesar de se ter se pensado a questão do ensino, da escola e da educação com suas múltiplas dimensões, ainda é relativamente escassa a produção de trabalhos voltados para uma leitura da escola enquanto espaço de luta, de tensões cotidianas, expressas em práticas políticas, em exercício de poder. A escola, indiscutivelmente, apresenta-se como um campo privilegiado acerca destas relações, uma vez que, em diferentes instâncias e circunstâncias os indivíduos, estão assujeitados a esse processo de construção das subjetividades que os fazem reconhecíveis enquanto alunos e professores, seja sob formas mais explícitas como as atividades cotidianas da sala de aula, seja sob sutis, sub-reptícias, como os programas e currículos escolares. No caso, por exemplo, do ensino de História, observa-se a existência, em diferentes aspectos, desses encontros e desencontros, entre o que prescrevem as propostas curriculares e os saberes, entre a experiência/fazer dos professores e dos alunos. Quanto aos desencontros/defasagens, ainda que historicamente já percebidos e analisados, são reveladoras das hierarquizações construídas entre os locais de produção do saber – as universidades – e os de sua reprodução- as escolas do ensino fundamental e médio. Reforçados por inúmeras práticas, dentre elas a que reiteram as já clássicas dicotomias entre licenciatura e bacharelado, entre professor do ensino fundamental e médio – transmissor e reproduzidor de conhecimentos – e docente/pesquisador do ensino superior – pesquisador e produtor de conhecimentos – estas divisões permanecem imperturbáveis como se fossem inerentes a natureza desses níveis de ensino, já que se encontram “naturalizadas”.

Quanto aos encontros, não há como desconhecê-los, até porque dizem respeito a práticas sociais desenvolvidas no interior da escola, esse espaço institucional construído a partir de uma “articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais e participa de sua produção e de sua reprodução”². Se a escola se constitui a partir dessa “articulação seletiva”, ou sejam a partir de um sistema de valores e normas que são definidas pela cultura e pela sociedade, o encontro está dado, já que ambas são historicamente produzidas.

Apreender essa experiência, qual seja, a de formação de professores/as, atentando, sobretudo para a relação estabelecida entre a teoria e a prática, entre o prescrito e o vivido, foi desafio a que me propus e que me levou a privilegiar a técnica da história oral, o uso dos depoimentos de algumas professoras envolvidas no curso de formação do programa da LPP, especificamente o de História, como material e como referência para a leitura desse “fazer”.

Sintonizando com tal entendimento, realizei entrevistas com 05 (cinco) professoras de História da rede de ensino público de Goiás, que também eram alunas do curso de História do Programa LPP da Unidade de Goianésia. Foram minhas alunas nesse referido curso, integrando uma turma de 48 alunos. Trata-se de uma coleta de depoimentos pó amostragem, feita aleatoriamente, já que não é minha pretensão buscar nos depoimentos a “descrição das experiências tal como ocorreram”, nem muito menos toma-los como “reflexos da realidade”, como “prova do ocorrido”, meu esforço está centrado em uma análise qualitativa no sentido de buscar apreender como as entrevistadas fazem sua leitura do mundo, de seu “fazer” enquanto professoras e alunas. No mesmo sentido utilizado por Margareth Rago³, quando analisou os depoimentos de Luci Fabri, uma anarquista italiana radicada no Brasil, para construir uma bela e instigante história desse movimento no Brasil, a partir da leitura feita sobre o mesmo por uma mulher, estrangeira e militante.

Foram gravadas cerca de duas horas e meia de entrevistas, onde pude conversar com as professoras, respeitando o princípio elementar deste tipo de técnica, a escuta, o que permite deixá-las livres para falarem de suas experiências, sem interferir em seus relatos, busquei introduzir algumas questões inerentes àquelas, de forma a realizar meu intento, ou seja, a partir dos relatos de suas experiências buscar estabelecer os nexos, os encontros/desencontros entre a formação proporcionada pelo curso e sua incorporação nas práticas docentes cotidianas.

A leitura destas experiências pelos seus próprios atores/sujeitos sociais foi fundamental para a apreensão dos nexos entre a formação e o exercício da profissão. Foi, sobretudo, esclarecedora quanto à leitura que aquelas fazem da relação educação/cidadania e do ensino como espaço mediador na formação do aluno- cidadão, na “preparação para o exercício da cidadania”, operada mediante práticas discursivas e não – discursivas que presidem o processo de escolarização.

Pelas análises feitas dessas leituras, percebe-se as hierarquizações processadas, já que a experiência de formação encontra-se nomeada e identificada como espaço de domínio do saber “científico” acerca da história e da educação, referenciador das ações pedagógicas de normalização de conduta intelectual, moral, ética e profissional, já o exercício da profissão, o “fazer-se” diário na sala – de – aula, constitui uma experiência subordinada à de formação, importante, mas não imprescindível tanto à esta, como à busca da melhoria de ensino.

Conquanto hierarquizados tais espaços são atravessados por relações dinâmicas e conflituosas que se processam por meio de uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais, pela qual tanto a formação como o exercício profissional constitui saberes que sofrem e exercem efeitos de poder de assujeitamento dos indivíduos. E enquanto tais, os saberes construídos do exercício profissional são, ao mesmo tempo, reciprocamente referenciadores e referenciados.

Um primeiro aspecto que se observou foi o próprio entendimento de que significa ser professor/a, que recebe conotações diferenciadas, segundo a área em se atua. Assim para a

professora Rita Maria é, sobretudo, posicionar-se criticamente, postura que não é identificada, por exemplo com a de um professor de matemática, ausente e distante das críticas; por certo, em razão de sua área, supostamente neutra e a-política. Segundo suas próprias palavras

(...)nós temos um amigo, o Donizete, sabe, é matemático, ele é formado em matemática, até dá aula na Parcelada de Ceres também, aí, às vezes, quando estamos discutindo as coisas, ele vira para mim e fala assim: “credo, Rita, mas você é muito revoltada”. Ele não entende o nosso ponto de vista, porque não é historiador, acho que só outro historiador para entender o nosso questionamento. Ele fala que a gente é revoltada; mas, é engraçado, ele fala “Rita você é muito revoltada”, falo para ele você está muito enganado, eu posso ser revolucionária (risos) mas revoltada eu não sou.”⁴

A fala da professora revela um traço comum, presente no cotidiano dos professores de História, o de serem vistos como profissionais que, ao questionarem a realidade, estão, na verdade, reiterando as finalidades políticas da disciplina histórica, incorporadas como inerentes ao campo e aos seus profissionais, no caso, professores. O não sentir-se como pessoa “revoltada” mas, pelo contrário “revolucionária” constitui no entender da professora, uma prática inerente à atividade do professor de História, traço que lhe confere hierarquia superior na escola, um *status* diferente dos demais colegas, já que responde pelas mudanças feitas ou por fazer.

Bastante significativo o fato de se auto-intular como historiadora, profissão identificada não apenas com a exigida postura crítica e questionadora mas, sobretudo, com a produção de conhecimentos. A referência é explícita no sentido de recusar as hierarquizações entre locais de produção e reprodução do saber, bem como entre níveis de ensino. A indistinção entre historiadora/professora traduz as resistências engendradas, expressas na resignificação dada quanto ao ser “professora de História”.

Uma resistência entre as práticas e representações das universidades de excelência do país, identificadas como locais de produção do saber, particularmente porque centram sua política na pesquisa, excluindo a formação de professores do ensino médio e fundamental de suas preocupações e metas prioritárias.

Um exemplo disso é a UEG, que tem sua vocação para a formação de professores definida em Estatuto que determina como sua principal função *ser instrumento de qualificação profissional e melhoria da qualidade da educação em Goiás*, por meio de cursos de licenciaturas, como já fizemos referência.. Esta sua característica, embora de extrema validade e importância para a realidade educacional do Estado e do país, não lhe confere, todavia, o mesmo *status* das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, existentes em Goiás e no Centro – Oeste, não identificadas exclusivamente com essa “vocação”, mas com a pesquisa, ou conciliando pesquisa e formação de professores.

Significativamente, esta mesma entrevistada a que indissocia historiadora/professora, ao comentar sobre a exigência de qualidade no curso, demandada pela turma, ressalta que isto ocorreu pela especificidade desta – alunos questionadores -, porque historiadores/professores de História

(...) eu acho que sim, o curso abriu muito a cabeça da gente, tanto é que dentro do própria coordenação, embora ela fosse da área de História também, ela nos chamava de revolucionárias, ela dizia, “Deus me livre, que nunca teve uma turma de História como a nossa naquela faculdade”, porque por qualquer coisa a gente fazia uma verdadeira revolução. E brigar era com a gente mesmo(...)”⁵

Não resta dúvida de que um dos enunciados dos discursos das entrevistadas é das finalidades políticas da disciplina. Como já foi anteriormente ressaltado, ensinar História implica instigar nos alunos uma postura crítica, um comprometimento com os problemas sociais de seu tempo. Embora não neguem em tese, essa responsabilidade como incumbência das demais disciplinas que fazem parte do conjunto disciplinar dos cursos, reforçam com suas práticas discursivas e não discursivas o lugar de proeminência da História. Caberia a ela formar a “consciência crítica do aluno”, via assimilação dos conhecimentos históricos, instrumental básico para uma intervenção futura em sua realidade social, particularmente no que tange às questões sociais que lhe são mais próximas, exercendo, assim, sua plena cidadania. Não é outra a leitura feita pela entrevistada, Geni Maria, acerca de sua experiência no curso de formação:

(...) O curso ajudou demais neste sentido. Outro dia eu estava conversando com a Fátima, que também é uma das professoras que fez o curso, eu tenho um aluno que é ótimo para falar, ótimo mesmo, expressa muito bem durante as aulas, pergunta, participa da aula mesmo. Mas na hora de escrever não é ninguém, não consegue escrever. No curso a gente aprendeu porque não avaliá-lo durante, momento em que está expressando. Nesse curso a gente aprendeu muito. Eram debates demais, então você tinha que entrar nos debates, você estava participando e era prazeroso, você dava a sua opinião queria expor suas idéias, se era contra, a favor, então era aquela muito bom(...)⁶

Não obstante as dificuldades e limitações do curso, há um consenso entre as entrevistadas quanto á sua importância para as mudanças operadas em termos dos conhecimentos históricos adquiridos e, sobretudo, ao que se refere à sua atuação docente. Elas enfatizaram que, graças a tal formação, puderam perceber mais claramente como as instituições escolares funcionam a partir desse conhecimento, introduzirem mudanças em seu “fazer” didático diário. O que se apresenta como “novo” para estas professoras constituem procedimentos didáticos como debates, discussões, problematizações, em suma, práticas de participação dos alunos nas aulas, atividades que são creditadas ao curso, o que justifica sua importância, ao mesmo tempo em que legitima a formação que tiveram. Alguns dos depoimentos são explícitos quanto ao significado do curso para as mudanças do “fazer” pedagógico:

(...) a postura mudou dentro da sala de aula. Nossa você pega o conteúdo que vai dar, questiona, o que ele vai servir para meu aluno, qual seu objetivo, a gente não tinha esta preocupação.(...⁷)

Não resta dúvida de que, além de melhorar a auto –imagem – graduadas em História – a formação proporcionada assegurou uma visão mais ampla do processo, estimulou uma postura mais crítica e frente às questões do curso, uma delas a referente aos conteúdos programáticos, de didática; outra, a de melhoria do nível do curso. Enfim, todo um conjunto de iniciativas as mais diversas que traduzem as relações de poder desse espaço, particularmente, nesse encontros e confrontos, o exercício da cidadania.

Seja pelo esforço em evidenciarem um desejo de qualidade na formação, de forma a igualá-las com os demais colegas que cursaram uma licenciatura plena, por meio dos cursos regulares, seja pela necessidade de se imporem enquanto profissionais de História, o que se verifica, é que o curso, funcionaria como um espaço para mediar essas demandas, bem como para estimular e efetivar uma reflexão crítica obre a realidade do país, particularmente sua dimensão educacional e seus recortes constitutivos, escola, ensino, professores, aluno, aprendizagem. O que se observa durante o curso e pelos relatos das entrevistadas é um entendimento do “fazer” docente restrito à transmissão de conhecimentos, mas, também, de sua produção. A leitura experiência no curso de formação, revela a escola como

(...) instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associações e de grupos de todo tipo, os quais também moldam as novas gerações e reeducam até mesmo os adultos. O ensino é um ramo da divisão do trabalho que somente se impõe quando certas condições estão devidamente preenchidas.(...)⁸

Sendo uma das condições para a formação do professores um currículo centrado em habilitar licenciados em História, a proposta oferecida veio ao encontro das expectativas dos alunos/professores, na medida em que contemplam domínios da História e da Educação. Segundo os depoimentos coletados, o currículo do curso da LPP – História, contribuiu muito para a sua atuação em sala de aula. Ao estabelecer os nexos entre currículo do curso e os que balizam sua atuação docente, a professora Luzinete ressalta que há uma sintonia, entre eles, que

(...) bate muito, eu não tinha experiência com História, pelo curso que fiz, nossa, agora pelo que eu estou vendo agora, porque agora estou dando aula de história, bate muito tá muito dentro, os dois estão muito ligados, deu para mim aproveitar bastante, tá dando para aproveitar estou muito segura, nas minhas aulas explicações, tá sendo bem aproveitado.(...)⁹

Tal sintonia é reveladora dos encontros/desencontros processados e, sobretudo, da reprodução de saberes que se efetiva no processo de escolarização que funciona encadeado, sistematicamente, do nível superior ao inferior; com suas exclusões. Como bem ressalta Tomaz Tadeu da Silva

(...) a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que possa ser conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição... A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.(...)¹⁰

Na medida em que a política curricular, enquanto espaço de poder, recorta, seleciona e nomeia alguns saberes como objeto de ensino/aprendizagem na sala de aula, legitimados enquanto tal pela sua nomeação como constitutivas do “currículo escolar”, ela acaba, como já foi afirmado, também por excluir outros. Todavia, ainda que numa margem relativa de liberdade, o do professor, em seu “fazer” incumbe, por sua vez, de proceder também a inclusões/exclusões de conteúdos/saberes, considerando suas escolhas pessoais, suas preferências temáticas, sua experiência, bem como as necessidades e interesses de seus alunos. Ocorre ainda, nesse “fazer”, o esforço em buscar mediações entre as prescrições curriculares e a realidade de cada turma de alunos, numa estratégia de “conciliação” que torna menos distante o prescrito e o vivido. Ela se explicita no conceito de “adaptação”, criado a partir da leitura da professora Geni acerca de tal procedimento

(...) lá no curso de história que nós fazemos sempre a gente via separadamente, História das Américas I, História das Américas II, mas tudo dentro do currículo, é aquilo mesmo, que tá no programa. Só que ali com novas visões.”¹¹

Seja pela “adaptação” pura e simples, seja pela inclusão de conteúdos anteriormente não explorados, seja pela inclusão daqueles recorrentemente abordados, seja ainda pelo redirecionamento de enfoques, o fato é que, pelo relato das professoras percebe-se uma mediação entre o que é ensinado nas instituições superiores de ensino, particularmente nos cursos de formação de professores com a realidade escolar. Uma mediação que não sinaliza para uma significação rasteira mas buscando atenuar o grande distanciamento entre as Universidade e as escolas brasileiras, ressaltando ao avaliar que a

(...) academia produz efetivamente uma História moderna, atualizada, reflexiva e norteada de pesquisas que se traduzem em livros, conferências, congressos, debates. Mas há um buraco negro na cadeia da comunicação que isola, ou melhor, que tem impedido que estas novas formas e concepções de História sejam apropriadas e traduzidas didaticamente pelos professores do ensino de 1º e 2º graus.(...)¹²

Com efeito, pelos depoimentos das professoras, este “buraco negro na cadeia da comunicação”, foi “costurado”, ainda que não de forma perfeita, durante o curso. Talvez isso tenha sido possível pelas especificidades mesmas do curso, quais sejam, trata-se de um curso voltado para a formação de professores que já estavam em sala de aula há vários anos, portadores, portanto, de uma cultura escolar. Pelo fato de já atuarem são portadores de experiências alicerçadas em práticas

escolares, o que, por certo, instrumentalizou-os mais adequadamente para realizar estas aproximações.

Mesmo entendendo que o curso foi importante para seu exercício profissional, percebe-se pelos depoimentos, críticas ao programa. Estas dizem respeito a forma como foi operacionalizado, quanto aos aspectos da duração, currículo e condições de participação, os depoimentos são claros quanto às limitações e precariedade vivenciadas:

(...) no início, o sofrimento... Vai sofrer assim pra lá. Dificuldade de transporte principalmente, porque o curso era o dia inteiro; no início, no primeiro ano, nós tínhamos aula até à noite. O último ônibus que saía de Goianésia para Jaraguá saía às 18 horas, então se a gente viesse nesse horário, a gente perderia muita aula, porque tinha aula até às 10 horas da noite; era matéria diferente, a gente não poderia perder. Até que a gente conseguiu junto com o prefeito daqui para que nos desse esse ônibus, foi um trabalho muito grande.(...)¹³

Quanto à organização das disciplinas, a leitura das entrevistadas é a de que poderia ser diferente, especialmente a distribuição das mais teóricas que não deveriam ser contempladas no início do curso. Foi o caso da disciplina de História da Idéias Políticas, disciplina deveria ser dada no final do curso, porque, para melhor ter um amadurecimento teórico que permitisse proceder às reflexões propostas. Tais críticas estão explicitadas no depoimento de Rita Maria:

(...) a nossa primeira matéria foi Idéias Políticas, a gente nem sabia o que era isso, se era de comer, de passar no cabelo, certo, aí chegou o Santana falando de filósofos, para poder questionar, ele fez um grande auê tão grande que tinha gente que gravava a aula par ver se conseguia entender alguma coisa. Quando a gente terminou o primeiro período é que a gente foi entender aí se tivesse trocado, o questionamento que a gente fez foi o seguinte: se tivesse colocado umas matérias assim, não que sejam fácil, mas no sentido de ser mais fácil de você captar e te preparar para quilo que aquele professor tinha ensinado para as idéias políticas.(...)¹⁴

Questionar a organização curricular do curso, sugerindo uma redistribuição das disciplinas de forma a possibilitar um melhor aproveitamento escolar, traduz práticas extremamente positivas em dois sentidos. Um deles, é o de que a sugestão de mudanças nos currículos, ou mesmo da duração do curso é um agenciamento que sinaliza para a dimensão produtora da educação, em consonância com o assinalado por Petitat, com o qual compartilho minhas reflexões, de que escola/educação/ensino são também lugares de produção e não apenas de reprodução dos saberes e da sociedade. O outro, é que tais iniciativas, independentes de seus resultados, mostram as professoras, alunas do curso, em pleno exercício de seus direitos de cidadãs. Questionar o curso, criticar a distribuição das disciplinas, exigir uma formação de melhor qualidade, sugerir mudanças na organização do curso, denunciar as difíceis condições de participação, concomitantemente às de exercício docente, são práticas de interpelação da realidade e de intervenção social, constitutivas do exercício da cidadania.

Todavia, apesar desse efetivo exercício ao serem convocadas a expressarem suas leituras de cidadania, nenhuma das entrevistadas fez referência a tais práticas como identificadas com aquele exercício. Interessante, e estranhamente, o esforço em falar sobre o tema esteve centrado em conceitua-lo, reiterando uma representação fundada em princípios e noções abstratas, desarticuladas e desatreladas das práticas sociais cotidianas. Assim, pó exemplo, para a professora Geni Maria,

“é um conceito complexo, muito complexo, porque é a cidadania, você tem que orientar seu aluno que ele é um cidadão, como cidadão ele tem direitos e deveres, certo ele tem que cumprir”¹⁵

Observa-se, assim que apesar de ser uma dimensão recorrentemente associada à educação, particularmente veiculada mediante políticas públicas, programas, cursos e currículos, permanece a dificuldade de apreendê-las, em identificá-la, e também, exercê-la. O entendimento comum é presidido por uma visão tradicional, da “antiga cidadania política” que se atém á reciprocidade do cumprimento dos deveres e dos direitos políticos, em seu estrito senso, assegurados pelo Estado. Enquanto professoras de História acreditam que, ao possibilitar aos alunos condições de aprendizagem dos conhecimentos históricos, estão já preprando-os para a cidadania, já que percebem esta disciplina como a mais específica do currículo em termos de finalidades políticas, de “formação da consciência crítica”.

Enfim, atentando-se, particularmente, para a dimensão cidadã que deveria presidir o cotidiano da prática docente, observa-se que a leitura feita pelas entrevistadas é de que esta atêm-se aos conhecimentos dos deveres e direitos sem maior aplicabilidade em termos de ações concretas para interferir e modificar a realidade escolar.

Estranha e paradoxalmente, as professoras que exercitaram no curso o seu direito de cidadania enquanto alunas, questionando e introduzindo mudanças no mesmo, conduzem suas práticas docentes cientes de que podem “fazer a cabeça do aluno”, mas esse “fazer” nem sempre está identificado com a sua preparação para o exercício da cidadania.

Quando e como nós, os educadores, tornaremos esse objetivo uma realidade?

Referências Bibliográficas

- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábua do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Brasil: LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- DUBY, Georges. **A história continua.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Zahar, 1993, p. 28.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** 14. ed. São Paulo: Graal, v. 1, 2001.
- _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FREITAG, Bárbara. Cidade e cidadania. **Correio Brasiliense**, Brasília, p. 5, 16 jun. 2002. Opinião.
- GOIÁS. **Extrato do Projeto Licenciatura Plena Parcelada.** Anápolis: Secretaria Estadual de Educação/Universidade Estadual de Anápolis, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

JODELET, Denise. **Les representations sociales**. Paris: Universitaire, 1989.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Do lar para a escola e da escola para o lar: gênero e educação em Minas Gerais (1834–1892)**. 1998. 286 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Meninas e meninos na escola: a modelagem dos corpos. In: SWAIN, Tânia Navarro (org.). **Feminismos: teoria e perspectivas**. Textos de História. Revista da Pós-graduação em História da UnB. Brasília: UnB, v. 8, n. 1/2, p. 195, 2000.

_____. O Império, o piano e o ensino da “miserável música”. In: BOTELHO, Cléria da Costa;

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 1999, p. 21-27.

PASSERON, Jean Claude. Pedagogia e poder. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 3, 1992.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, n.68, p.22, dez.1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A história do fim do século em busca da escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 165, jan./mar.1994.

PETITAT, André. **A escola e a produção/reprodução da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAGO, Margareth. Audácia de sonhar: memória e subjetividade em Luci Fabri. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n. 5, p. 35, jun. 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise da história. **Educação e realidade**, Porto Alegre, p. 88, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 8.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UEG. Planejamento da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás, 2001-2004. Goiânia: Pró-Reitoria de Graduação da UEG, Comissão de Credenciamento, Projetos Acadêmicos, 2001.

¹ Depoimento da Professora Rita Maria, coletado em Jaraguá, em 04/07/2002.

² PETITAT, André. Educação Produção e Reprodução da Sociedade, p. 88.

³ RAGO, Margareth. Audácia de Sonhar: memória e subjetividade em Luce FAABRI. Revista da Associação Brasileira de História Oral. São Paulo: n. 5, p.35, jun. 2002.

⁴ Depoimento da Professora Riat Maria, coletado em Jaraguá, em 04/04/2002.

⁵ Ibidem.

⁶ Depoimento da Professora Geni Maria, coletado em Jaraguá, em 04/07/2002.

⁷ Ibidem.

⁸ PETITAT, André, Op. cit, p. 194

⁹ Depoimento da Professora Lusinte, coletado em Jaraguá, em 04/07/2002.

¹⁰ SILVA, Tomaz Tadeu, p. 13-14.

¹¹ Depoimento da Professora Geni Maria, coletado em Jaraguá, em 04/07/2002.

¹² PESAVENTO, Sandra JATAY. A História do fim do século em busca da escola. Em aberto, Barsília, ano 14, n. 61, p. 165, jan./mar.1994.

¹³ Depoimento da Professora Rita Maria, coletado em Jaraguá, em 04/07/2002.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Depoimento da Professora Geni Maria, coletado em Jaraguá, em 04/07/2002.