

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS ENTRE SILÊNCIOS E CONFISSÕES: relações passado e presente na prática educativa da história ensinada em séries iniciais

JEANE CARLA OLIVEIRA DE MELO*

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ainda em andamento, relata vivências de professoras. Tem, portanto, uma inegável dimensão de gênero. Mais do que isso, chamamos atenção também ao esquecido ensino de História nas séries iniciais. Ainda são poucos os pesquisadores que se debruçam sobre as relações tecidas entre o 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? 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 *acessórias*.

Discussões curriculares à parte, que nos levariam em direção a outros e não menos significativos caminhos, é bom não perdermos de vista nossa proposta: analisar o ensino de história nas séries a partir das vozes das professoras. 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. Para tanto, foi necessário articularmos o estudos de determinadas categorias, consideradas imprescindíveis para este estudo.

Para discutirmos o trabalho docente feminino buscamos compreender as relações de gênero que permeiam essa profissão. Nesse sentido, baseamo-nos nos escritos de Joan Scott (apud Louro, 2009), que percebe o gênero como categoria útil de análise

* Professora de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e mestranda do Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão.

histórica e em Louro (2009), que, a partir de uma ótica foucaultiana, entende o magistério feminino como uma construção cultural, política, econômica e sexual.

Para nos dar subsídios em relação à metodologia, lemos sobre as lições de Paul Thompson (2002) e sua perspectiva de história oral engajada e ausente de paternalismos. No campo da memórias, uma vez que estamos lidando com lembranças e reminiscências, nos apoiamos em Maurice Halbwachs (2006). Para ele, a memória é um entrecruzamento múltiplo de vivências individuais e grupais. Assim, toda lembrança é relacional e contingente. E afetiva.

Sobre ensino de história, que vem se consolidando como um campo de pesquisas, utilizamos as contribuições de Jorn Rusen (apud Bittencourt, 2006), que entende a consciência histórica como um elemento formador e formativo construído mediante os mais variados espaços culturais. Para entender mais um pouco sobre a escola que existe nas narrativas das professoras, servimo-nos do conceito de cultura escolar, produzido por Dominique Julia (2001), que nos permite vislumbrar as pequenas e sutis mudanças culturais ocorridas no espaço escolar. Sobre os saberes docentes, Tardif (2002) tem lançado luzes acerca da questão, quando afirma ser este conhecimento uma totalidade fragmentária, amalgamada, construída mediante variadas fontes sociais de aquisição de conhecimento.

As professoras entrevistadas pertencem a rede pública estadual, trabalham nas séries iniciais e começaram a exercer o magistério na década de 1980. Cruzamos relatos com o referencial teórico, buscando perceber até que ponto a memória destas professoras influenciam a maneira como elas ensinam história. O convite está feito e discutimos os primeiros resultados abaixo.

2 CRUZANDO ELEMENTOS DE GÊNERO E DOCÊNCIA NA HISTÓRIA ENSINADA NAS SÉRIES INICIAIS

Como estamos a falar de professoras, é lícito supor que essa profissão teve (e tem) uma inegável historicidade. Assim 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 hoje em dia. O processo histórico que levou a mulher a se constituir como professora, sobretudo, como professora primária, é chamado, por Louro de feminização do magistério.

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

Esse último discurso começa a ganhar corpo, sobretudo quando busca justificar que a atividade da docência “não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2009, p.450). Esse conjunto de enunciados legitimadores da docência feminina começaram também, a legitimar aquelas 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 deitou raízes em nosso imaginário coletivo, no futuro, iria dificultar a discussão acerca dos direitos ligados ao trabalho da mulher como docente.

De acordo com Muller (1999), há que se ressaltar, todavia, que esse processo sofreu a influência, intervenção e controle do Estado nas questões fundamentais ligadas à docência: salários, programas de ensino, normas, entre outros. De um modo geral, o magistério feminino, paulatinamente, ia ser construindo, por meio dos discursos, como uma carreira nobre, sublime e superior – misto de missionarismo e messianismo representados na ação da professora – identificada com os ideais religiosos e o maior símbolo feminino da Igreja Católica: Maria. A função, apesar de ser considerada nobre, não o era, certamente pela remuneração, caracterizada por baixíssimos salários.

A partir dos anos de 1960, o discurso sobre o magistério começava a ganhar novos contornos. O caráter técnico-burocrático do regime militar, vinculado à ênfase dada à 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 o processo chamado de *proletarização da categoria docente*. O 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 a se mobilizarem em torno das entidades representativas do magistério e dos sindicatos.

Dos anos de 1970 em diante, a professora começava a se construir como um novo 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, no entanto, não faz delas um grupo homogêneo e muito menos coeso. As professoras são, ao mesmo tempo, múltiplas e singulares em suas trajetórias, desejos e aspirações. Desta forma, articulam práticas sociais diversas, capaz 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 também uma história das relações de poder em que se cruzaram (e ainda cruzam) variados discursos com objetivos e sentidos diversos.

Assim, o processo histórico que engendrou o movimento de saída das mulheres dos lares para as salas de aula, sejam como alunas ou mestras deve ser lido também na perspectiva de gênero, uma vez que essa categoria de análise, relacional por excelência, chama-se a si inúmeros e importantes questionamentos acerca da condição feminina – sempre atravessada por contingências, descontinuidades, permanências e rupturas.

3 MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL: correspondências múltiplas e possibilidades de diálogo na pesquisa em educação

No atual contexto de mudanças velozes, o espaço destinado à memória, à escuta atenciosa do outro, à experiência e suas lições, ficaram, cada vez mais, a segundo plano. Este fenômeno, com efeito, já foi observado pelo olhar atento do historiador inglês Eric Hobsbawm (2002), preocupado em chamar atenção para dissolução dos vínculos que nos uniam às gerações passadas. A fragmentação destes elos favoreceria, portanto, ao processo de ruptura dos referenciais constitutivos da memória coletiva e das identidades sociais. 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. Para Halbwachs (2006, p.30), “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros (...). Isto acontece porque jamais estamos sós”.

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 uma espécie de discurso de contra-memória daqueles pisoteados pela voracidade do capitalismo – as chamadas vozes vencidas – fundamentais na reflexão desenvolvida por Paul Thompson (2002) sobre os lugares dos subalternos na sociedade.

E poderia essa professora das séries iniciais, ser considerada subalterna, descriminalizada, praticamente uma *outsider*, 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 veio acompanhado de uma série de privações e restrições de direitos, que culminaram em baixos salários e desqualificação da carreira docente – processo este responsável pela obstaculização da conquista de uma cidadania mais plena e concreta às mulheres que atuaram e atuam na educação.

O fenômeno estudado por Brabo (2005) se relaciona diretamente ao que chamamos de mal-estar docente que tem feito professoras e professores abandonarem o magistério rumo a outras alternativas de trabalho. Também não faltam estudos que observam esse fato como um sintoma gritante dos problemas estruturais que acometem o ensino público brasileiro. Contudo, antes de cair no discurso fácil que mais serve ao conformismo que a reflexão, é importante perceber quem são esses homens e mulheres que se angustiam no interior de sua prática, mas que também encontram diariamente algum sentido para estar ali, ensinando gerações de alunos e alunas a obterem a formação básica construída no longo processo de escolarização.

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, como assinala 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). Somado a isto, Halbwachs (2006) pondera que deve ser levado em consideração os lugares sociais aos quais os indivíduos pertencem, uma vez que estes atuam como fatores condicionantes no re-ordenamento da memória individual. Sobre esta, Halbwachs (2006, p.51) pondera 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.

E mais do que isso, a memória é movimento. É essencial que atentemos para tal circunstância, sob pena de continuarmos insistindo naquele frio discurso cartesiano que serve apenas para dar lugares artificiais às idéias, aprisionando-as em gavetas herméticas de certezas científicas, a custo de buscar a famigerada estabilidade e regularidade que nossos tempos em vão reclamam. 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 para “compreender o fragmentário que somos, as diferenças que nos constituem, o dessemelhante que nos habita” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p.87).

4 PRIMEIROS RESULTADOS, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: o que dizem as professoras sobre o ensino de história e seus saberes docentes

Precisar, em conceitos ou categorias o que significa os saberes da docência não é uma tarefa fácil. Inúmeros autores (MONTEIRO, 2005; TARDIF, 2002) têm procurado problematizar a questão, por compreenderem que os saberes que constituem o fazer docente não estão reduzidos aos conteúdos veiculados pela e na escola. Necessário, portanto, redimensionar o olhar para o que, às vezes pensamos ser um tipo de saber de segunda categoria, que tem como função apenas vulgarizar o saber das ciências de referência.

No tocante às relações entre a construção de conhecimentos históricos e a escolarização, o historiador francês Marc Ferro (1983), considerando certa vez a permanência 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 indelévels 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 a professora ocupa posição estratégica na construção do conhecimento histórico do aluno.

Deste modo, a História Oral aplicada à educação pode iluminar lugares ocultos da vida escolar, apontar formas sutis de 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 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 o pesquisador e o depoente. O recurso à história de vida de professoras possibilita a produção de registros, traduzidos na oralidade pelo trabalho da memória, capazes de trazer à tona as identidades transformadas pelas experiências vividas em diferentes tempos e espaços pessoais e profissionais (OLIVEIRA, 2005).

Os primeiros resultados têm apontado que, nas entrevistas, é visível a crítica que as professoras fazem ao ensino tradicional, questionando livros, posturas, metodologias de ensino e abordagens, o que indica, pelo menos a nível do discurso, temos algumas rupturas em relação àquele ensino conservador das séries iniciais, caracterizado por narrativas factuais e episódicas. No entanto, cabe ainda investigar melhor se as mudanças discursivas também têm surtido efeito na prática educativa, instância esta marcada por variadas dinâmicas escolares (JULIA, 2001), no qual entrecruzam elementos de continuidades e permanências.

REFERÊNCIAS

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

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2006
BRABO, Tania. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

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

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.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

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

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. 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.

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

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

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

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