UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O "GRANDE TRUQUE": CONSTRUINDO PEQUENAS GRANDES HISTÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE HISTÓRIA.

JULIANA MAGALHÃES DOS SANTOS

Orientador (a):
Prof. Dr. ANA LÚCIA GUEDES PINTO

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Ensino e Práticas Culturais à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

CAMPINAS
2012.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Sa59g

Santos, Juliana Magalhães dos, 1985-
"O grande truque": construindo pequenas grandes histórias sobre a formação de professoras de História / Juliana Magalhães dos Santos. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino – Aprendizagem. 2. Formação de professores. 3. Ensino de história. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-135/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em ingles: The prestige: building little great histories about training of teachers of History
Palavras-chave em inglês:
Education – Learning
Formation of teachers
Education of history
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora:
Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientador)
Arilda Inês Miranda Ribeiro
Dirce Djanira Pacheco e Zan
Maria Cristina da Silva Tempesta
Data da defesa: 31-07-2012
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: jumagasantos@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"O Grande Truque": Construindo Pequenas Grandes Histórias sobre a Formação de professoras de História.

Autor (a): Juliana Magalhães dos Santos

Orientador (a): Prof. Dr. Ana Lúcia Guedes Pinto

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduaçã
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21582-8

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendido por Juliana Magalhães dos Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 31/ 07/ 2012

Assinatura Orientador (a):

COMISSÃO JULGADORA:

2012

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar as trajetórias da formação de professoras de História do Ensino Público, no Município de Campinas, São Paulo. Para isso, foram utilizados os recursos e subsídios fornecidos pela fundamentação teórica da História Cultural, e pela compreensão metodológica da História Oral. Recursos esses que buscam analisar as entrevistas e a ação antropológica através dos registros recolhidos pela pesquisa de campo. Para compreendermos os caminhos construídos pelas professoras na relação com a História, tomamos o cotidiano escolar de maneira a ambientar o espaço em que se apresentam como formadoras. Levamos também em consideração as especificidades do oficio do professor de História na sua relação com a disciplina e com aquele com quem a compartilha. Assim, nos acercamos das trajetórias das professoras de História, que embora não tenham sido escolhidas pelo gênero e sim pelo ofício, expressam a marca feminina que o magistério ainda carrega. Partindo de seus olhares vislumbramos a complexidade das relações construídas através do conhecimento histórico, no jogo das interações cotidianas. Suas narrativas trazem marcas específicas, de ordem profissional e pessoal que resultam na tentativa de aprofundar nossos olhares sobre os educadores da área de História. Através da relação fluídica com a temporalidade, dos sonhos e anseios de extrapolar os limites da disciplina para além da sala de aula, de aliar o saber a realidade do homem. Para isto, esta pesquisa busca compreender as relações das professoras com os alunos, com a escola, com a família, entre outras expressões sociais.

Palavras-chave:

1. Ensino/Aprendizagem
2. Formação de Professores
3. Ensino de História

ABSTRACT

This work has as an objective to problematize the trajectories of the formation of History teachers in the Public Education of the city of Campinas, State of Sao Paulo. For this, resources and subsidies offered by the theoretical foundation of Cultural History as well as the methodological comprehension of Oral History were used. These resources look towards analyzing the interviews and anthropological action through the registers gathered by the field research. To understand the paths constructed by these workers in relation to History, we take the scholar daily basis in a way to fit in the space where they present themselves as teachers. We also take in consideration the specifications of their profession as History teachers in relation to the discipline and to whom they share this knowledge. In this way, we get close to their paths as History teachers that even though they were not chosen by gender, but by profession, express the feminine mark that the mastership still carries. Their stories bring specific traces, in a professional and personal way, that results in the attempt to make our sight go deeper into the educators in the History area. By the fluidic relationship with temporality, the dreams and yearnings to go beyond the limits of the discipline to outside of the classroom, to align knowledge to reality of mankind. For this, this research looks towards understand the relationship of teachers with their students, with the school, with the family, and other social expressions.

Keywords:

1. Education/Learning process
2. Teacher development
3. Teaching History

SUMÁRIO

RESUMO	**IV**
ABSTRACT	**V**
APRESENTAÇÃO	**VIII**
CAPÍTULO I **MEMORIAL: MEMÓRIAS-HISTÓRIAS; HISTÓRIAS-MEMÓRIAS**	**1**
CAPÍTULO II **OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**	**11**
CAPÍTULO III **A ESCOLA**	**28**
CAPÍTULO IV **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA:** **HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS**	**41**
CAPÍTULO V **"SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA!" – AS PROFESSORAS** **EM DESTAQUE**	**60**
CONSIDERAÇÕES FINAIS	**99**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**102**

Meus agradecimentos a minha família, leme do meu coração e âncora das minhas escolhas. Ao meu companheiro, por acompanhar a gestação deste trabalho, amando e sofrendo, junto comigo a sua criação. Aos amigos, pelo apoio, pelos conselhos, pelas discussões, pelos bons votos. À Ana Lúcia Guedes Pinto que, com carinho e dedicação, ergueu a batuta e conduziu este concerto, que está prestes a começar.

Dedico este trabalho a você, leitor, que escolheu este volume para ler, para refletir e, quem sabe, para incitá-lo a dar vazão as suas inquietações.

APRESENTAÇÃO

O texto esta dissertação se organiza da seguinte forma. Inicialmente apresentamos um memorial de minha trajetória. Por meio dele, procuramos expor meu percurso de filha e estudante que se interessou pelo campo da História, e mais recentemente, pelo ensino de História. Procuramos, portanto, descrever alguns dos passos que nos trouxe até aqui.

Em seguida, no capítulo dois, explicamos as escolhas teórico-metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Buscamos situar a perspectiva da História Cultural e trazemos diálogos com alguns autores que foram mais marcantes. Junto à História Cultural, busco apresentar alguns dos princípios da História Oral que ocuparam relevante papel para a compreensão e realização do trabalho de campo junto à escola e às professoras envolvidas na realização do estudo. Destacamos no texto alguns conceitos-chave para a pesquisa: Memória, relação pesquisador-pesquisado, cotidiano. Outro aspecto que se torna um fator relevante: o gênero feminino na profissão do magistério.

Já no capítulo três houve a preocupação em descrever o campo. Trazer à tona a escola, as professoras e um pouco do cotidiano vivido no período da pesquisa. Basicamente, nesse capítulo procuramos relatar como era o espaço freqüentado, com quais professoras o trabalho foi realizado em conjunto, acompanhando seus trabalhos.

Antes, porém, de adentrar às narrativas das professoras pesquisadas e problematizar aquele cotidiano vivido, no capítulo quatro, optamos por retomar um pouco o tema da formação dos professores (de História) e, como pano de fundo, relembrar momentos da história da educação no Brasil. Embora possa parecer meio fora de lugar esse texto, não conseguimos encontrar um lugar melhor na seqüência da dissertação. Decidimos que, antes de começar as problematizações advindas dos dados apreendidos na relação com o campo, era preciso contar mais a história sobre aqueles sujeitos professores. Dessa forma, no capítulo quatro procuramos, resumidamente, retomar pontos da história educacional brasileira junto à questão de formação docente.

Finalmente no capítulo cinco são problematizadas as narrativas dos professores. Buscamos ali focar seus dizeres, discuti-los à luz das referências assumidas e apresentar algumas contribuições nos estudos sobre o cotidiano escolar e os professores.

CAPÍTULO I

MEMORIAL
MEMÓRIAS-HISTÓRIAS; HISTÓRIAS-MEMÓRIAS

> Você está prestando atenção?
> Todos os truques de mágica consistem em três partes, ou atos. O primeiro ato é chamado "o sinal". O mágico lhe mostra algo comum, ordinário. Um maço de cartas, um pássaro ou um homem. Ele lhe mostra esse objeto. Talvez lhe peça para examiná-lo, para provar que é real, inalterável, comum. Mas, claro, provavelmente, esse não é o caso. O segundo ato é chamado "a reviravolta". O mágico pega a "coisa comum" e faz com isso algo extraordinário. Agora, você está procurando pelo segredo, mas certamente não encontrará, porque, claro, você não está realmente olhando. Você definitivamente não quer saber. Você quer ser enganado. Mas, você ainda não aplaudiu, porque fazer algo desaparecer não é o suficiente. Você tem que trazê-lo de volta. Essa é a razão de todo truque de mágica possuir um terceiro ato. A parte mais difícil. A parte que se chama "o grande truque"[1]

"O que você vai ser quando crescer?"

Interrogar-me novamente com esta questão, depois de tantos anos transcorridos significou reviver por alguns segundos minhas escolhas profissionais, tudo o que elas envolveram e trouxeram até aqui, até este momento. Logo depois de acessar esse passado fugaz, comecei a me sentir mais confortável em "olhar para trás", pois apesar de figurar como objeto de análise, refletir sobre as vivências proporcionou-me revisar minha trajetória, sem correções, sem reedições. Foi mágico. Sim, como se estivesse fazendo uma arqueologia do ser, procurando nos recônditos mais caros (e menos caros também) de minhas lembranças a formação de um ser que sempre vi crescer. Um ser que possui memórias ambulantes, imprecisas, censuradas, enterradas. Que nem sempre analisa suas ações de forma crítica e pessoal, mas tem ciência do presente e das escolhas que faz, de suas causas e consequências.

[1] Fala inicial do filme "O Grande Truque". Ver em: NOLAN, Christopher. THOMAS, Emma. RYDER, Aaron. The Prestige (Ptbr. "O grande truque") [filme-video]. Estados Unidos da América. Distribuição: Touchstone Pictures, Warner Bros., 2006, cor, 130 minutos.

Na tentativa de rememorar[2] o passado, fui à busca daqueles que vivenciaram comigo a época decisiva da escolha profissional. Pai, mãe, irmã, amigos. E foi com a ajuda de minha mãe que relembrei as primeiras vezes em que externalizei o desejo em tornar-me historiadora. E ela se lembra muitíssimo bem da época de minha decisão. Eu estava no primeiro ano do Ensino Médio, e na escola havia ocorrido um encontro de profissionais de várias áreas de conhecimento, que palestravam sobre suas trajetórias profissionais. Lembro-me de estar indecisa entre o curso de História e o de Jornalismo, indagando à jornalista e ao professor minhas dúvidas e anseios. As respostas que mais se sobressaíram indicavam o caminho da História. No fim das entrevistas já havia me decidido. Naquele mesmo dia, ao chegar a casa falei: "mãe, quero fazer História. Quero ser historiadora".

Talvez os principais motivadores para aflorar minha escolha profissional estivessem em casa, com o incentivo sociocultural e educacional por parte de meus pais, indivíduos comprometidos, confiantes nas disposições dadas pela educação formal. Um casal incentivador, que queria proporcionar à família os conhecimentos que pouco receberam na infância e na adolescência. "Isso [a educação escolar] é algo que ninguém poderá tirar de você. Os parentes morrem, a vida acontece, os amigos passam, os empregos mudam, mas o conhecimento nunca morre", diziam meus pais.

O meio em que vivi foi, de certa maneira, facilitador na aquisição de conhecimento. Frequentei o que era considerada a melhor escola da região (cursei todas as séries escolares em um mesmo colégio), tive pais com condição financeira que me permitiram ter acesso aos bens socioculturais disponíveis em minha cidade, e que, acima de tudo, cobravam os rendimentos daquilo que ofereciam (em termos de desenvolvimento) para a educação das filhas.

Ao decidir sobre que profissão seguir, isso não significou que antes eu não mostrasse certa pré-disposição à disciplina de História. Quando bem pequena, dizia que faria arqueologia, procuraria os vestígios dos "mundos perdidos". Gostava de ler a respeito de grandes civilizações e diferentes culturas. Sempre gostei da disciplina e tirava as melhores notas da classe. E esses gostos, com o incentivo escolar e o familiar, aos poucos, foram se fortalecendo. Incentivada pela imensa e confortável biblioteca da escola,

[2] Termo apropriado a partir da idéia de Ecléia Bosi de que vida "privada" constitui o testemunho de um tempo coletivo, e a psicóloga social pode remontar, a partir das práticas da privacidade, para o contexto social do qual se nutrem e que elas ajudam a definir. Ver em BOSI, Ecléia. *O Tempo vivo da Memória*: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

disparado por professores de História, e em especial por um professor de História que era envolvente e conseguia manipular os alunos a favor do prazer proporcionado pelo passado. De diversas maneiras. Era cativante pelo misterioso ar do passado, por conseguir proporcionar uma visão relacional com o presente; sabia ser argumentativo, comparativo e crítico a respeito da relação História "presente-passado-futuro". Ele é caro em minha memória e uma figura referência em termos do que seja ensinar História. Ensinar para não decorar, para apreender o processo, os conceitos e significados, para serem usados criteriosamente em uma vivencia diária, em uma vivência social. Posso estar sendo tão saudosista a ponto de modificar a essência de seu trabalho, que poderia ser bem menos impactante quando vista de perto. Mas talvez possa receber o perdão de quem lê estas memórias, ao entender que a influência desse professor de História foi decisiva, ao me incutir o potencial questionador e o senso crítico da História, de perceber que o valor histórico da disciplina não está voltado para o passado, mas para reflexão sobre o presente, tendo o passado como veículo de discussão. Percebo hoje que essa visão coaduna com o cerne proposto das pesquisas ciências, desde o século XIX, (e ainda em voga) de análise do que deve ser uma ciência humana. Experimentar, vivenciar, interpretar e produzir conhecimento em busca do melhor sistema interpretativo. Ainda que minha memória seja anacrônica às marcas recebidas, é necessário citar a defesa de que o distanciamento histórico ainda é um dos meios mais produtivos de se ler os "sinais" das pegadas deixadas no/pelo tempo pelos acontecimentos que nos marcam a formação.

As influências de meus professores de modo geral, não só os de História, durante toda a fase escolar, foram de fundamental importância para que a escolha pela História fosse reafirmada à época do vestibular. Isso porque, desde cedo, muitos deles eram incentivadores da proposta de uma educação interpretativa das realidades a nossa volta, o que coincidia com a ideia de como acreditava que a História deveria ser entendida.

Iniciei a graduação em História em 2004, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, após passar o ano anterior cursando um pré-vestibular em minha cidade natal. Não havia conseguido pontuação mínima para o curso ao término do Ensino Médio no colégio Renovação (2002), optando, por questões pessoais, não cursar uma universidade particular e fazer um pré-vestibular para uma vaga em uma instituição pública. E minha convicção a respeito de qual curso prestar apenas aumentou com o pré-

vestibular. Os professores eram dinâmicos, questionadores e incentivaram a formação acadêmica e a vivencia acadêmica continuada (pós-graduação, especialização). Eles me aproximaram ainda mais da vontade de estudar História. Percepção que tive logo nas primeiras semanas de aula da faculdade.

Comecei o curso de História com esperanças e desejos incontáveis. A História parecia ser para mim, uma fonte inesgotável de prazer e de descobertas fantásticas, onde se poderia estudar de tudo, conhecer o máximo possível sobre a vivência humana e não se cansar disso. As disciplinas eram instigantes para os sedentos, sonolenta para os cansados, desinteressantes para os buscavam conseguir os créditos e terminar o curso. De certa maneira, com o grupo de jovens com quem convivi os quatro anos e meio de faculdade (somando os níveis de bacharelado e de licenciatura) vivenciei tudo isso. E no quesito "experiências marcantes" vivi certa efervescência intelectual em busca do que havia de novo no mercado de pesquisa historiográfica. Na onda da vanguarda intelectual as discussões geradas pelos grupos de discussão cresciam cada vez mais em conhecimento, mas verticalizavam em distribuição. Eram muitos os saberes intelectuais para a pouca exploração dos conteúdos. Após alguns períodos cursados, dúvidas incômodas começaram a surgir. Principalmente as que tinham relação entre aqueles que formam e aqueles que recebem e reelaboram as informações. Essas indagações surgiram às constantes observações de amigos e alunos do curso que menosprezavam o ambiente de formação que não fosse acadêmico, considerando a escola, por exemplo, como formador menor, em contraposição ao acadêmico, como fonte desestruturante do ensino, ao invés de ser o incentivador em potencial. Isso, devido ao repúdio do que e de como era ensinado o pedagógico, e em certo grau, daqueles que o ensinavam, acredito eu.

Em minhas indagações apenas compreendia que era necessidade básica das instituições de aproximar as áreas e os níveis de conhecimento, fossem eles quais fossem. E que esse era também um dos papéis do professor frente às novas demandas sociais. Aliando a noção interpretativa social, a soma dos processos recaía nas ações pedagógicas, mostrando que a ação de "transformar" é relativa a contextos específicos, e que algumas vezes, só conseguimos tocar de leve o cotidiano do aprendiz. Compreendia que não havia missionários nem salvadores da pátria. Apenas formadores em busca do conhecimento, formados pelas relações sociais afetivas, culturais e políticas que nos cercam. Mas afinal,

quem eram esses formadores? O que eles faziam, o que não faziam, como vivenciaram as suas formações? Meu olhar recaiu sobre eles, por sentir que boa parte da negação exposta por colegas indicava a não compreensão de seus papéis e como eles se constituíram enquanto tal.

Tendo finalizado a graduação em 2008, iniciei em 2010 o mestrado em Educação na Unicamp, na área de formação de professores. Área que correspondia à fonte de buscas para indagações acadêmicas anteriores a respeito do ensino e da docência em História. Na escolha de disciplinas a cursar, optei por assuntos que instigassem minha busca pelas motivações que nos tornam professores. Seguindo este fio condutor, queria saber como se formavam os professores de História.

As aulas de pós-graduação na Faculdade de Educação (FE/UNICAMP) me ajudaram a clarear os caminhos deste processo. Começando por valorizar minha pesquisa. Como ouvi de certo professor, "amar o projeto", cuidando com "carinho" de cada etapa, sendo criterioso e pensar que talvez aquelas indagações sirvam de respostas para pessoas que pensam ou pensaram o mesmo que nós. Se não existir ouvidos para nossas proposições, que pelo menos a pesquisa acadêmica sirva de ampliação de um determinado conhecimento, tijolo para a construção de tantos saberes necessários à inquietação humana. E qualquer influência (um filme, um poema, uma história em quadrinho, etc.) poderia servir como disparo questionador ou aprofundador das premissas estudadas, acabando por se tornar parte integrante, mesmo estando disfarçado nas entrelinhas, de nossos escritos.

Outra influência vinda das disciplinas cursadas tem relação com o aprofundamento do teor metodológico das premissas e intenções da dissertação, questionando as fontes e os métodos a serem usados. Um olhar que não se permite fechar em um só foco é um dos objetivos daqueles que tentam experimentar a combinação possível entre pesquisa antropológica, História Oral e História Cultural na pesquisa sobre formação de professores. Além de ampliar o conhecimento sobre a área pedagógica com trabalhos relacionados à formação de professores, currículo escolar, cultura escolar e ensino e aprendizagem. Afinal, minha área de origem pouco trabalhava com debates fornecidos pela área de educação. Ampliei o leque de conhecimento através do contato com novas linguagens, novas propostas de pesquisa, novas formas de relacionar e dispor os registros e fontes reunidos.

As disciplinas ajudaram a questionar minha posição como pesquisadora. De como devo olhar para o meu tema e objetos de estudo e com que "instrumentos". Auxiliou inclusive a conhecer novas formas de pensar, não só das disciplinas, mas na rede social formada por elas, na troca de informações entre pessoas de área distintas. E em outra direção ensinou que a escolha do que cursar na pós-graduação é algo precioso, pois significa uma oportunidade de apreender (em tese) na medida necessária os recursos, as ferramentas para a pesquisa.

Além das reflexões que partiram das aulas da pós-graduação, com matérias que tentavam incentivar a relação pesquisador, pesquisa e objeto, era necessário fundamentar a construção desta relação através da pesquisa, de maneira a fundamentar a premissa apresentada no projeto, ligada à compreensão sobre a formação de professores de história. A pesquisa forneceria a fundamentação empírica da proposta indicada.

Antes de realizar a pesquisa de campo, já havia passado por experiência semelhante há alguns anos antes. A primeira vez que fui a uma escola para participar de um projeto de pesquisa estava cursando a graduação em História. Ao cumprir a obrigatoriedade de cursar a segunda das três disciplinas de práticas de ensino em História, fui convidada pelo professor responsável para participar de um projeto discente desenvolvido por ele e financiado pelo MEC que tinha por objetivo analisar as relações entre professores de História e os alunos. O grupo formado por cerca de oito estudantes deveria, a partir das discussões de textos sobre práticas de ensino e reflexão educativa, realizar estágio em escolas públicas da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, a fim de compreender a prática diária de ensino, auxiliando, quando necessário, os professores em projetos voltados para a apreensão de determinados conteúdos da área em atividades complementares. Os grupos foram divididos em quatro duplas, e a partir de indicações dadas pela própria Faculdade de Educação, iniciamos o trabalho em abril de 2007.

Junto de uma colega que cursava o mesmo período na graduação, iniciamos o estágio em uma Escola Estadual de renome em Niterói, conhecida por possuir uma trajetória histórica e institucional respeitável, fundada por importante personalidade da política nacional à época. O acesso a escola era sempre muito concorrido não só por sua reputação, mas também por possuir localização privilegiada, com acesso próximo aos meios de transportes e estar no centro da cidade. Assim, a escola, todos os anos,

qualificava certa percentagem de alunos para cursar universidades públicas, tendo eu estudado com alguns dos alunos que frequentaram suas salas de aula.

Ao entrarmos em contato com professores de História, em geral fomos bem recebidas. Os professores aceitaram o trabalho que deveria ser realizado ali e oferecemos, ao mesmo tempo, nosso auxilio no que fosse necessário. Muitos se sentiram confortáveis em partilhar suas experiências, metodologias de ensino e práticas educacionais por compreenderem as nossas carências no assunto, dando-nos dicas e aconselhando-nos cuidados que deveríamos ter ao abordar temas polêmicos como religião, gravidez e aborto, preconceito, relações étnicas e culturais. Outros se mantiveram distantes, apenas colaborando com informações referentes à sala de aula. Assim, assistíamos a aulas e a conselhos de classes, de maneira a tentar compor atividades junto dos professores ao mesmo tempo em que apreendíamos as relações cotidianas nos lides com a disciplina e os alunos.

Como proposto pela Faculdade de Educação da UFF (Universidade Federal Fluminense), nós deveríamos apresentar os resultados da pesquisa em uma semana acadêmica voltada para execução de projetos pedagógicos, no qual seríamos avaliados segundo o que fora produzido. Ao recebemos essa incumbência, decidimos colocar em prática as atividades construídas por nós e pelos professores, de maneira a finalizar nosso ciclo de obrigações com o projeto, que deveria ocorrer em agosto de 2007. Quando fizemos essas propostas aos professores, somente uma professora dos quatro docentes participantes aceitou nossas sugestões de atividades. Os demais alegaram não possuírem tempo para a tarefa, ou ainda afirmaram que a atividade iria comprometer o calendário escolar.

Os dados apresentados durante o seminário e na versão final do relatório buscaram identificar o tenso diálogo entre as duas matrizes de conhecimento formal da sociedade, escola e universidade. Através dos estágios de organização, prática e aceitação a participação do projeto, em seu formato de pesquisa acadêmica, procurou contribuir com reflexões sobre a área da prática de ensino de História, a partir da escola. Entendemos, assim, que cada instituição possui maneiras específicas (historicamente posicionadas, através de influências políticas, econômicas, pedagógicas, etc.) de lidar com o conhecimento e com as demais instituições a sua volta.

Nossas táticas de agir no trabalho de campo da escola e na escrita da pesquisa, certamente lembraram as descritas por Certeau (2001) no cotidiano metódico das produções culinárias, em que um saber discreto envolve sentimentos, toques e trejeitos próprios para dissimular as relações de forças dentro de sala de aula, entre professores e entre escola e universidade. Aprendendo junto dos professores os limites de nossas ações e das ações de currículos e interferências externas à sala de aula.

Desta maneira, entendi que as construções do "eu pesquisador" recaem na intenção de levar aquele que pesquisa a perceber os diferentes pontos de vista sobre determinado objeto, escolhendo um deles para questionar. Assim, as experiências anteriores trazidas para esta pesquisa indicam os caminhos que seguiram a proposta desta dissertação de Mestrado. Com o objetivo de estender meu olhar sobre o mundo da Educação, tenho por pretensão refletir sobre as práticas pedagógicas, analisando a trajetória de formação do professor de História. Destacando o processo de construção de identificação do professor com a disciplina, de sua identidade como professor de História através do percurso profissional e acadêmico. Colado a este objetivo, este trabalho estende o olhar naquilo que abarca a formação de professores, nas marcas dos conhecimentos adquiridos e nos conhecimentos transmitidos, tentando desvendar como se processa a elaboração daquele que fala, neste caso, o professor.

Acompanhar a formação de tantos "Eus" a partir da disciplina de História significa tomar emprestada a busca pelos rastros deixados pelos caçadores do saber, os cientistas, com o passar dos anos, como Ginzburg sugere em seu ensaio. Este pode ser o começo da busca por pegadas na trilha do tempo. Pois como historiadora não tive o privilégio de me historiar, buscando apenas os outros tivessem algo a contar. Mas, exponho um pequeno leque de aprendizagem construindo este Memorial (que é tendenciosamente histórico devido à imensa vontade do historiador de expor fatos).

Assim, nesta rememoração, damos início à compreensão das propostas contidas neste trabalho, nos referindo à epígrafe que inicia este capítulo e que contém o princípio de construção do objeto de pesquisa, partindo de seu tema: "O Grande Truque". Como apresentado na epígrafe, refere-se a um dos estágios de um truque de mágica. Para além do fantasioso, a ideia do truque remete aos estágios da construção e da elaboração de uma pesquisa, também afirmados por Bourdieu (2004) como um processo contendo três frentes.

A fase inicial, da mágica, na demonstração de um objeto qualquer, ordinário, refere-se o autor, a desnaturalização do objeto a ser analisado, rompendo os seus laços, momentaneamente, com o senso comum, isolado para fins da pesquisa. Esta fase é indicada a partir da problematização da relação pesquisador-objeto. Na segunda fase, há a transformação do objeto, compreendendo, assim, um novo estágio, uma fase desconhecida, seja por sua natureza, em seus fins, seja ao que se destina. Isto seria o processo de reelaboração das relações dos objetivos com o objeto, pois este, aos poucos, ganha contornos específicos da ciência a qual se destina, através da comprovação empírica e a submissão ao crivo da razão no intento de descobrir, por trás das aparências de um sistema de relações específicas o fato social estudado. Porém, como afirma a premissa de um truque, há o terceiro e último estágio. Tal como aponta Bourdieu, não basta apenas realocar um objeto e submetê-lo a analise, é preciso dar sentido ao universo que lhe envolve, devolvendo-o a seu lugar de origem, se não, ao menos, destruir as barreiras que temporariamente o separavam dele. É necessária, então, após a conquista e a construção do objeto, a constatação. Essa constatação segue com a intenção de colocar a prova o valor heurístico do objeto, observando se as preliminares epistemológicas que havia rompido com o meio anterior e a sua "(re) construção" atenderam ao objetivo da premissa adiantada pelo pesquisador.

> "Semelhante tarefa, propriamente epistemológica, consiste em descobrir no decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro" (BOURDIEU, 2004. p. 17)

Esta explicação, na realidade, demonstra que tanto o truque quanto a pesquisa necessitam de atenta observação critica, de maneira a avaliar o processo a qual submetemos determinado objeto e o que dele extraímos. Seja a surpresa da descoberta, seja a reafirmação de algo que já conheçamos. Assim, tão importante quanto o valor da descoberta, é o processo de aprendizagem e as marcas geradas pelo caminho, que indicam as metodologias que podem dar a direção a novas análises, a outras perspectivas e respostas.

Podemos considerar como hipótese que o "Grande truque", a grande surpresa, está nos olhos de quem assiste a realização do processo. Isso inclui o pesquisador. Podemos

também pensar ser crível que todo o processo de reformulação do objeto é mesmo o próprio truque, e toda sua produção. Mas, como nós, pesquisadores, estamos constantemente em busca de resultados para as nossas indagações, se o processo é uma grande surpresa, seus resultados são o ponto máximo do oficio do pesquisador. Eis aqui, talvez, a indicação do que esta pesquisa considera como um grande truque: as pequenas grandes histórias das professoras de História. O grande truque em focar estas histórias sob um prisma possivelmente pouco refletido, que apresenta descobertas e a sensação de se atingir aos objetivos propostos. Compreendendo o processo constitutivo como um todo, abarcando desde a trajetória daquele que o produz, passando pela apresentação e as relações com o objeto e os objetivos da pesquisa, os estágios de compreensão, reflexão e análise do objeto até as suas considerações finais.

CAPÍTULO II
OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As práticas culturais cotidianas, memória e narrativas

Quando Ginzburg (1990) apresentou o polêmico ensaio "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" no inicio da década de 1970 (depois incluído no livro "Mitos, emblemas e sinais"), os cientistas das humanidades se defrontaram com uma elaborada reflexão metodológica - científica sobre a episteme humana. Tal reflexão se revestira de um caráter inovador, com propostas de análise de questões da ordem metodológica questionadoras às análises já desenvolvidas pelas Ciências (galileana, cartesiana, estruturalista, teoria da relatividade, marxista, etc.). Essa produção parecia refletir o ponto culminante dos questionamentos do autor sobre o processo de interpretação das fontes pesquisadas, sobre a viabilidade das provas e o uso da narrativa como tema central da produção histórica. Apresentando indícios da criação de uma metodologia de análise de autenticação de obras de arte, como os quadros, desenvolvida no século XIX e unindo-a às metodologias em que o foco se pautava na alteridade, o autor procurou destacar aos pesquisadores a necessidade de analisar aquilo que destoa e torna o objeto legível em sua especificidade, ao invés de tentar compará-lo aos demais objetos dispostos em um determinado universo (segundo a proposição galileana de investigação). Buscava entender não os regulamentos encontrados, mas o que o marcava os objetos na diferença, tornando-a destoante dos demais a ponto de sugerir, a necessidade de entendê-la e tentar explicá-la. Propunha, assim, que o método comparativo não fosse tomado como único recurso e que possa dialogar com outras proposições metodológicas viáveis. Isso porque, desde os primórdios da utilização do método cientifico a tendência à comparação e a busca pelas regularidades se firmou como uma das bases mantenedoras das Ciências fossem elas quais fossem, pois através dela as premissas investigativas foram comprovando e reafirmando racionalmente os dados necessários a uma suposta verdade, e todo o conhecimento gerado por ela.

Vemos Ginzburg (1990), neste livro, realizando uma busca pelos indícios dos métodos investigativos no meio social e em função do posicionamento espaço-temporal

para analisar as permanências e as mudanças dos processos sociais ao longo da História. Tornou-se um modelo para os historiadores interessados em inverter a lógica das proposições de investigador-investigado. Segundo Ginzburg, "Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência: essa ideia, cara a Proust, parece-me exprimir um ideal de pesquisa que inspirou também estas páginas." (GINZBURG, 2004, p.14). A explicação dada pelo autor coaduna com as proposições de pesquisadores das áreas ligadas à investigação do cotidiano, da cultura e das ordens sociais vigentes como tentativas de exaltar o que torna a vivência, "humana" e tátil, identificável, correspondendo os anseios de "eternizar" as vozes de uma determinada realidade, nos autos da História, como marcas historiadas dos agentes sociais envolvidos. Também Certeau (1994) toma como foco de seus estudos sobre as marcas do homem no viver cotidiano, enfatizando seu agir ordinário. Segundo ele o sujeito do cotidiano é o:

> [...] herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. [...] Esse herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. [...] Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público. (CERTEAU, 1994, p.36)

Esse homem não vive aleatoriamente, pairando no espaço-tempo esperando a vida atingi-lo para enfim começar sua trajetória. Esse homem significa movimento, ação. Marx há muito tempo, aponta nosso olhar de maneira a atentar a ideia de que o homem é um "animal" essencialmente histórico, e que se não fosse pela História, essa corrente fluída, manipulável e maleável, não estaríamos presentes para racionalizar nossas vidas e transformá-las em algo palpável, as relações humanas. A relação dos indivíduos e das coletividades com o tempo é diferencial a cada momento, para cada homem, época, status social, cultura, economia, política, etc. Uma variável que pode tender ao infinito, em que milhões de sujeitos se conectam e demandam vontades e desejos para todas as direções. É possível que todos tenham, em certa medida, uma noção geral de tempo que guia a humanidade. Essa noção geral pode encontrar uma de suas explicações no conceito de temporalidade histórica, em que a noção de tempo "requer um sentido da existência no passado, bem como do presente; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história [...]" (SIMAN, 2003, p.196) ou de uma sequencia evolutiva de acontecimentos em

um espaço na qual a realidade é presumível e que ela " [...] é aspecto essencial da consciência do homem comum – que somos todos nós – a qual se alimenta da experiência física e psíquica da sua passagem"(PINO, 2003). Para Minkowski (PINO apud MINKOWSKI 2003), o tempo é a representação de algo que flui sem cessar e que nos escapa sem sentirmos, de maneira contínua. E que a vivência do tempo corresponderia a nos internalizar aquilo que lhe é próprio e precioso, permitindo que o homem deixe de viver no tempo e fazendo do tempo, vida.

Junto a essas ideias sobre tempo, Siman (2003) ainda afirma que:

> "O passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudanças (alteração, redefinição, 're'apropriação, diferenciação dos meios disponíveis, grifo meu), inaugurando um novo tempo. Nem todos os eventos, no entanto, produzem transformações que redefinem a relação de continuidade do passado com o presente". [...] e nem sempre "a realidade em que vivenciamos contem elementos do passado que nos dêem a percepção da continuidade e rupturas necessárias a compreensão de nossas historicidade e da historicidade da sociedade da qual fazemos parte." (2003, p. 197)

Devido às diferentes formas que somos educados para perceber o tempo e as manifestações humanas, muitas vezes se torna difícil problematizar a relação que temos com o presente, com o futuro e com o passado. E eis um desafio proposto por Koselleck (1999) e que guiará os apontamentos metodológicos deste estudo. O autor nos chama a questionar como devemos "[...] pensar em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro postas em ação?". Esta pesquisa se propõe a refletir a partir dos relatos dos sujeitos envolvidos na prática do ensino de História, a formação do "ser" professor formando professoras.

Queiroz (1991) destaca que o trabalho na sociologia com as entrevistas que buscam dar escuta às histórias pessoais e profissionais dos sujeitos pesquisados apresenta a possibilidade do trânsito entre o individual e o coletivo. A autora esclarece que, ao recontar aspectos de seu percurso de vida, o narrador está fazendo com os olhos do presente, a partir de condição social e de sua história de vida pregressa. Essas informações somadas às definições da pesquisa, ao contexto estudado em que se inserem os depoentes, conseguem fornecer ricas explicações e fundamentação ao estudo.

De maneira a fundamentar a vivência cotidiana, acesso uma citação de Bauman (2004) sobre as relações éticas entre os homens. Segundo o autor:

> [...] a face do Outro, quando entra/ rompe no meu campo de visão, me acena, abrindo a possibilidade de fugir do isolamento da existência (da continuidade a ideia cartesiana 'penso, logo existo' devido a necessidade de conservação da humanidade através do progresso, a partir da relação com o Outro – grifo meu) e assim me conclama a ser, o que, diferentemente da mera 'existência', é inconcebível sem partilhar. [...] É das responsabilidades que carrego que é tecido o meu 'eu'. (BAUMAN, 2004, p.159).

A relação com o "outro", nos expõe às responsabilidades sociais, na medida em que compreendemos que as extensões de nossas ações agem diretamente sobre a vida em comum. Boas ações (do ponto de vista jurídico e do sistema democrático moderno) geralmente tendem a receber o aval comunitário, enquanto más ações interferem sobre os direitos básicos do cidadão de ir e vir. A vida é inconcebível sem partilhar, apregoa Bauman. Pois é no comum, no cotidiano, na partilha, que o ser humano se constitui. Munidos de responsabilidades éticas, epistemológicas com os nossos objetos, sabendo respeitar seu "terreno" e suas "criações", chegamos ao cotidiano através da abordagem cultural, que vê as ações sociais e a cultura como meio identificável das manifestações diárias, devido à presença e as trocas espaços-temporais incontestáveis. O cotidiano produz, através de suas trocas, a relação com o outro, crenças, saberes, promovendo um "caldo cultural" acessível e rico. A perspectiva da História Cultural apresenta muitas contribuições para que possamos apreender os sujeitos na relação com os outros em seus processos de apropriação da cultura.

Segundo Burke (1994), a historiografia mundial, nas últimas décadas, vem redefinindo paradigmas analíticos e epistêmicos devido à ação interdisciplinar que vem praticando desde a Escola dos Annales. Lançada de maneira quase artesanal e ensaística por March Bloch, Lucian Febvre e fundamentada na análise geo-histórica do mundo mediterrâneo à época de Felipe II por Fernand Braudel, a História passou a privilegiar a cultura e a vida em sociedade, campos de análise nunca antes debatida, devido às práticas historiográficas, até o final do século XIX, estarem voltadas para a exaltação dos Estados Nacionais. Centralizando cada vez mais o foco em objetos socioculturais, as análises de cunho político e econômico sofreram declínio vertiginoso nos estudos históricos, a partir da década de 1930, período entre guerras, em que os conceitos de Estado e Nação são relativizados pelos pesquisadores das ciências humanas. O que leva ao aprofundamento das

proposições e problematizações lançadas pela fase inicial desta Escola[3]. Uma produção leva em conta as visões de uma História interdisciplinar, aberta a novas fontes de pesquisa, que fugia das amarras nacionais como principal viés explicativo dos processos históricos. E seguia em direção a explicações sociais e culturais de maneira a repensar a lógica tão amplamente disseminada.

Na "segunda" fase da Escola dos Annales temos como destaque, entre outros, os estudos de George Duby e Jacques LeGoff explorando o medievo e o imaginário do mundo feudal. Devido ao progressivo esgotamento da metodologia epistemológica da Escola, estudos de diversas áreas das humanidades contribuíram para o aparecimento de uma terceira fase, chamada de "Nova História", que passou a contemplar a História através de diferentes focos analíticos, reavivando o discurso político-econômico, abordando-a através de métodos antropológicos e etnográficos, fragmentando a abordagem vigente até então. Com a multiplicação de metodologias ao alcance do historiador, o objeto em análise se tornou mais "vivo" e pulsante no seio da História, possibilitando a ramificação de análises dentro desta escola, devido ao número de correntes formadas segundo as áreas de acesso ao objeto. Vemos a formação de vários ramos da Nova História a desdobrar-se durante as décadas de 1960 a 1980, entre elas a História das Mentalidades, História Social, História Cultural, História Oral, entre outras. Vamos nos ater a esses dois últimos ramos, como possibilidades de análise do objeto desta dissertação e das reflexões geradas por suas interações.

Carlo Ginzburg, Michel Foucault, Roger Chartier, Michel De Certeau, Paul Vayne, Peter Burke, entre outros historiadores, segundo Burke (1994), considerados como autores referencias no ramo da Nova História Cultural, braço profícuo da Nova História, possuem características comuns quanto à perspectiva que seus trabalhos assumem. Em análises que cada vez mais aproximam segmentos considerados distintos dentro da modalidade histórica (políticas culturais, economias sociais, etc.) as "vozes variadas e opostas" estão dialogando entre si, o que representaria para Burke a busca pelo entendimento entre os segmentos históricos e um possível caminho para a sua unicidade (BURKE, 2004, p.19). A busca por uma reconciliação está na cerce das pesquisas dos historiadores citados, possivelmente por

[3] A Escola dos Annales não era uma escola, no sentido estrito, mas um seguimento de estudos históricos, unidos sobre a égide da revista dos Annales, fundada por March Bloch e Lucian Febvre em 1929.

compreenderem que a análise dos componentes da vida humana passa por diversas leituras preposicionadas, entre representações, fugas, estratégias, práticas, comportamentos, ditados pela vida cotidiana e expressas nos longos cabedais da História por movimentos sociais, administrativos, políticos, governamentais, etc.

Para Burke (1994), um dos principais paradigmas da área reside em tornar as práticas para análise dos objetos históricos. Segundo o autor, a história das práticas é uma das áreas dos escritos históricos recentes mais afetadas pela teoria social e cultural. Ela vem trazendo impacto, também, sobre campos relativamente tradicionais da história cultural, como o Renascimento, por exemplo. A guinada em direção à história das práticas cotidianas é ainda mais forte na história da ciência e nas relações com os bens socioculturais da modernidade (BURKE, 1994, p.76), indicando, novos rumos para os Annales, e possivelmente para as metodologias da Nova História Cultural, com estudos cada vez mais focados em uma micro-História, imperando delimitações curtas, fazeres específicos, saberes delimitados. Segundo Levi, deveríamos olhar esses estudos como zooms em uma fotografia, unindo a contextualização generalizante do objeto espaço-temporal para em seguida focar os processos específicos, unindo o macro ao micro para compreender como a força de cotidianos específicos traz à tona comportamentos generalizantes. (LEVI in BURKE, 1994, p.70) A História Cultural precisa ser entendida como um processo gerador de sentido, em que as representações podem ser compreendidas como esquemas intelectuais posicionados no presente para adquirir sentidos específicos tornarem-se legíveis e inteligíveis para aqueles que as leem (CHARTIER, 1990, p.17).

Focando no cotidiano, tema explorado de maneira recorrente pela História Cultural e em específico pelos estudos das representações sociais, Certeau (1994) opta por

> "(...) seguir o pulular desses procedimentos [práticas do fazer cotidiano] que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegitimada, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis, mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividades sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora." (CERTEAU, 1994, p. 175).

Seguindo itinerários diferenciados, as práticas cotidianas constituem traçados que entrecruzam suas conexões para além da língua comum que partilham. Não chegam a formar um sistema fechado de conexões, mas partilham o mesmo trânsito de práticas, indicando uma melhor compreensão de suas expressões no meio social. Na instituição

escolar nos deparamos com uma malha de práticas que se cruzam cotidianamente. Em um dia comum dentro de uma escola vivenciamos uma gama de eventos diversos que se desenvolvem dentro de contextos particulares. Ou seja, no interior da escola diferentes práticas escolares vão perfilando e definindo a complexa teia de relações sociais.

Na escola, vemos os intercruzamentos de práticas cotidianas a todo o momento, envolvendo sujeitos diferentes e saberes de diversas naturezas, evolvendo aspectos de família, políticos, econômicos e sociais a se relacionarem com tantos outros das mesmas categorias. Segundo Alves (2008), após exaustivas pesquisas no cotidiano escolar e as narrativas contadas pelos sujeitos que a constituem

> "é que foi possível começar a entender que, talvez, narrar seja o modo mesmo como, por um lado, se expressam os sujeitos sobre seu cotidiano sempre que desejam transmiti-lo e, por outro lado, pode ser, também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento" (ALVES, 2008, Anais do SBHE, p.1,2)

Embora a profissão do magistério seja hoje alvo de desvalorização, o professor tem uma ocupação social dentro da escola que confere a ele reconhecimento. Seu papel nas relações escolares está perpassado por várias representações e discursos. E o que torna o professor de História tão específico em suas relações com os outros sujeitos atuantes na escola? Suas práticas de ensino e suas especificidades com o conhecimento da História, como já dito. Junto disso há seu potencial transformador e critico perante a ciência e os demais profissionais de sua categoria. Aprofundando o caminho dessas representações e práticas, acessamos as narrativas produzidas pelos sujeitos, tendo acesso as suas trajetórias e percursos através de discursos orais ou produções concretas para compreender suas posições socioculturais, espaciais, que estão inseridos em um mundo repleto de signos que indicam os caminhos do conhecimento acessado na sala de aula. Para Oliveira (1998), o estudo sobre a investigação a partir do cotidiano escolar tem com premissa:

> (...) defender a ideia de que metodologias de pesquisa que permitam uma forma diferente de se organizar e estudar as informações oriundas da realidade cotidiana seriam melhor adequadas ao entendimento das situações reais, em suas especificidades e traços característicos, em sua complexidade, em seus elementos singulares histórica, cultural e socialmente construídos. (OLIVEIRA, 1998, p. 40)

Os apontamentos de Alves (idem, p. 36) também indicam que "a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas". A memória, o material "vivo" das composições orais, é principio fundamente de análises que pretendem compreender de maneira mais aprofundada os lides cotidianos.

Para Certeau (1994), a memória se mostra como um caminho para a mudança, em que as possibilidades de acesso estão à espreita, à espera que o homem possa acessá-las. Elas são pontos potenciais de ação, pelo contato com a vivência do cotidiano que a transforma em ação. Algo como um elemento da natureza se unindo a outros elementos para formar diversas combinações de novos elementos. As possibilidades tendem a mil, e continuam se formando indefinidamente. Apenas esperam que os nossos olhos foquem em suas formações para nos darmos conta que essas práticas são cotidianas, muitas vezes repetitivas e exaustivas, mas acima de tudo, criativas e originais. Essa ideia coaduna com a visão de Portelli (1997) ao referir-se à memória como "alternativa", como versão apresentada por aquele que decidiu narrar sua trajetória (PORTELLI, 1997b, p.10). Logo, as memórias, largamente traduzidas em discursos e narrativas, também podem ser encaradas como forma de alteração ou de resistência às premissas impostas por agentes sociais hegemônicos ao redor dos indivíduos ou coletividades. A possibilidade de recriar, resignificar, ampliar e multiplicar as vozes que ecoam das memórias, fragmenta o olhar sobre a realidade vivida, ao mesmo tempo em que são recolhidas pelos indivíduos de maneira a expressar um saber coerente, vivo, "real" e acessível. Nessa perspectiva, as memórias se apresentam como tática de preservação de um pensar. Tática, como diz Certeau (1994), de sobreviver ao forte, à dominância daquele que possui estratégias de ação.

Essas estratégias, segundo Certeau, uma espécie de arte da manipulação, circunscrevem locais que podem ser próprios às suas projeções, construindo, a partir disso, relações com os demais sem perder a base de construção. Garantindo um local próprio, dominando os demais lugares pela posição (como um castelo, no alto de um monte, que vê a cidade abaixo e pode controlá-la mesmo que ao longe) e com um tipo específico de saber reunidos em estratégias para sustentar-se, controlar e conquistar um local que seria "seu". Assim, o mundo das representações apresentado por Chartier (1994) vem ao encontro das

proposições de Certeau, ao argumentar que as representações do mundo social constituídas são frequentemente influenciadas pelos interesses dos grupos que a forjam. Logo, vê-se o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem as utiliza, através da tríplice noção de "representação, prática e apropriação dos meios disponíveis" (CHARTIER, 1994, p.36).

Os professores conquistam dia a dia espaços que lhes não são próprios através das táticas que lhes são possíveis. Seus saberes estão quase sempre baseados em uma "arte de fazer", vencendo o tempo e o espaço que não possuem, para tentar driblar, camuflar as estratégias impostas pelo forte, no caso, a instituição escolar. Uma movimentação ordinária no silêncio, fugaz, tipicamente malandra. O cotidiano é o local privilegiado dessas micro-operações e a sala de aula seria um dos locais em que essa lógica pode ser percebida. A partir desse jogo, a "arte dos fracos", neste caso, as miúdas e invisíveis ações de cada professor, adquirem suas condições de sobrevivência a partir do *outro*, usam suas forças no "terreno" alheio para lhes subverter a ordem e voltá-las a seu favor. Essa tática, em miudezas discursivas, em atos pequenos, apropria, e se vê apropriado a todos os momentos a sua volta. E seu rastro é imperceptível, com marcas despistáveis, cabendo ao pesquisador ir atrás das "pegadas deixadas no chão" como um caçador em busca da resolução de enigmas.

Este estudo possui como objetivo "caçar", "farejar" as marcas deixadas no cotidiano pelas professoras de História, perseguindo em sua prática a construção do que os tornam professores de História. Partindo de suas representações no mundo e para a sociedade com que se relacionam, chegando a suas histórias, memórias, sonhos e angústias. Explicitando, que este fazer particular implica em tantos outros fazeres dentro e fora da escola, memórias e histórias subliminares, transformadas e (re) construídas, jorrando em fluxo contínuo no cotidiano destes professores e em trocas transpessoais afetivas, ideológicas, etc., reconstruindo a si, jorrando do fazer presente e de lembranças passadas o seu "eu" no mundo. Segundo Bosi (1994), psicóloga social, que toma o processo de rememoração como um trabalho, um esforço para aquele que narra sua história

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma

> imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. "O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista." (BOSI, 1994, p.15)

A memória é movimento e guia da construção dos sujeitos professores e das ações metodológicas desta pesquisa. Memória pressupõe esforço, ação, movimento, trabalho. Logo, ela se depara com vários movimentos. E como sabemos, todas as memórias possuem uma carga de emoção ou emotividade.

> "(...) Ao passo que o tempo futuro se estreita, as pessoas mais novas tem de se amontoar de qualquer jeito num canto de minha cabeça. Já para o passado tenho um salão cada vez mais espaçoso, onde cabem com folga meus pais, avós, primos distantes e colegas de faculdade que eu já tinha esquecido, com seus respectivos salões cheios de parentes e contraparentes e penetras com suas amantes, mas as reminiscências dessa gente toda, até o tempo de Napoleão." (HOLANDA, 2009)

Nesta passagem do livro Leite Derramado de Chico Buarque nos deparamos com a memória como um intercruzamento de temporalidades, de mundos, espacialidade articulando sentidos entre o que o sujeito fala e suas lembranças. Seguindo a argumentação proustiana de produção de memórias voluntárias e involuntárias tomamos a pesquisa como uma junção de complexas percepções, junções e intercruzamentos, tendo compromisso com o presente.

A memória se produz em um movimento dialético, em que as narrativas produzidas se dão por vieses socioculturais específicos. Se de um lado a memória é sensível aos acontecimentos que afetam o pessoal, ela também se reporta a acontecimentos históricos pelo posicionamento dos personagens sociais imersos no universo que lhes é próprio. Isso não faz dela uma construção histórica a priori. Ao nos apropriarmos dela, transformando seus discursos em conhecimento cientifico, re-significamos a memória como dado histórico, validado pelo recorte e validação dos dados estudados. Portelli (2001, p. 23) diz que "o historiador se manifesta através das fontes, repetindo as suas palavras (do depoente) para marcar uma situação e usando sua textualidade artificial para ampliar a autoria do discurso histórico". A História se apropria de uma memória voluntária, extraída com um fim. A memória está ligada ao método, a uma metodologia, mas não é histórica, pois está sempre ancorada no presente. Reporta-se a um passado com o fim de indicar um futuro em

proposições presentes. A memória como reflexo do presente apresenta uma junção de fragmentos múltiplos, respondendo, em muitos casos, a partir do meio, do local, do tempo e inclusive do gênero a que o pesquisador pertence.

Narrativas de mulheres-professoras

Nesta pesquisa todos os sujeitos entrevistados são professoras de História de escolas públicas da cidade de Campinas. Não era intenção original deste estudo focalizar o aspecto do gênero feminino que a perpassa a profissão do magistério. No entanto, ao defrontar na pesquisa de campo apenas com professoras, essa particularidade, tal como Ginzburg (1990) já havia enfatizado, podia conter indicativos sobre o universo a ser analisado.

O campo de atuação da educação tem sido historicamente marcado pelo gênero feminino. Embora isso seja um dado marcante e facilmente detectável, tanto pela evidencia, mostrada pelo cotidiano da escola, quanto pelas estatísticas da História sobre as mulheres na educação não tem tanta facilidade para remontar à forma como se inseriram na educação.

Ribeiro (1996), ao procurar recuperar a história de uma instituição escolar feminina em um colégio da cidade de Campinas, recorreu a uma série de fontes diferentes para reconstruir a trajetória das mulheres ligadas à instituição. Muitos documentos consultados para que fosse possível retraçar os percursos dos sujeitos do Colégio Florence. Vemos, então, como os estudos sobre o gênero feminino tiveram que percorrer um longo caminho para se constituírem como campo na História.

Scott (1994), precursora dos estudos, desde a década de 1980, apontava novas indagações a respeito da posição da história das mulheres, e deu importantes contribuições epistêmicas ao desabilitar certas correntes historiográficas que tratavam o "homem" como sujeito humano universal. Segundo Scott (1994) o conceito de gênero e a relação dos sexos estruturaram-se durante os séculos. Para entendermos essa evolução ela se baseia em dois pilares: no gênero como elemento constitutivo das relações sociais baseadas na diferença de sexos, e no gênero como forma primeira de significar relações de poder. O *"gênero é a organização social da diferença sexu*al*"* afirma Soihet (2007, p.291) ao refletir sobre as afirmações de Scott. Essa ideia coaduna com a afirmação reforçada por Scott ao se referir a

Foucault e o significado que o autor dá aos usos e significados a palavra gênero. Para ele o tema assume posição relativa, pois a relação entre gêneros *"nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder são construídas"* (1995, p.85-95), indicando que o gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais, em posição de alteridade.

Segundo Scott (Op. Cit.) a história das mulheres não é um universo à parte e que é preciso "*descobrir a amplitude dos papeis sexuais e do seu simbolismo nas várias sociedades e épocas, o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem ou mudá-la"*. Além de questionar a hierarquia na relação homens/mulheres no acesso ao "poder" a autora afirma que as desigualdades de poder se organizam conforme os eixos: classe, gênero e etnia/raça. Seguindo seu raciocínio, apesar de o uso descritivo "gênero" como um conceito associado ao estudo das coisas relativas à mulher, este não possui força analítica suficiente para mudar os paradigmas históricos. Segundo ela, o desafio teórico estaria em não só analisar as relações de gênero no passado, mas também em trazer diálogos múltiplos entre história do passado e as praticas históricas do presente.

Outras proposições a respeito da pesquisa sobre o gênero e sua relação com a história nos informam sobre o mosaico de opções de linhas de pensamento. Além de nos fazer refletir sobre os caminhos, (sem parâmetros pré-definidos) pelos quais esta área vem seguindo.

Segundo Soihet (2007), Thomas Laqueur propõe diferentemente das assertivas de Scott, que o reconhecimento de diferenças entre o corpo masculino e feminino, considerando a especificidade do último, demonstrava que as relações de gênero instituíram o sexo. "O sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional: é explicável apenas dentro do contexto de luta sobre gênero e poder" SOHIET (2007, p.292).

Butler (SOIHET, 2007) se aproxima da argumentação proposta por Laqueur (2001) ao argumentar que o sexo aparece no gênero como sendo construído culturalmente. Enfim, a alteridade constituiria a concepção cultural para indicar a posição que o outro deve assumir (isso em relação a si mesmo). Segundo Butler seria necessário reformular o gênero, de forma que as relações de poder que produzem efeito de um sexo pré-discursivo possam estar contidas. O gênero seria estilização repetida do corpo, um conjunto de atos reiterados dentro de um marco regulador altamente rígido, que se congela no tempo, produzindo a

aparência de uma substância. Esses atos e gestos seriam performáticos, no sentido de que a essência que supostamente expressam construções manufaturadas e expressam através de signos corporais e outros meios.

Segundo Soihet as perspectivas *desconstrutivistas* que buscam a dessencialização são geralmente criticadas pelas tentativas de dissolver o sujeito político "mulher" e por estabelecer distâncias entre a reflexão teórica e o movimento político. A excessiva ênfase na diferença acaba tirando o foco do objeto do estudo, perdendo o sentido da argumentação que lhe servira por base. Já Butler (SOHIET, 2007) e Laqueur (2001) apontam para uma construção social dos gêneros e Scott, para uma construção política.

Seguindo pressupostos ligados a História Cultural, Perrot (1997) apresenta a História do Gênero feminino intimamente ligado as relações cotidianas, e que durante séculos, se comunicavam com o arquétipo e o estereótipo feminino. A pesquisadora, diferente dos autores apresentados, que tentam compreender e refletir sobre quais seriam os apontamentos dados pelo conceito "gênero" e seus desdobramentos, tem como objetivo reconstruir os caminhos trilhados pelas relações do gênero feminino com as expressões do social, inclusive em enfrentamentos gerados nas relações dentro do próprio gênero. Temas como sexo, casamento, vida pública e privada, sexualidade, filhos, educação, política e trabalho são recorrentes em seus trabalhos, reforçando as imperceptíveis forças do feminino que vão das relações cotidianas do lar às ações político-sociais construídas pelas sociedades do mundo ocidental.

Utilizando o embasamento dado pela construção da ideia de gênero, apresentada acima, e os pressupostos culturais de gênero oferecidos por Perrot (2007) e Ribeiro (2006, 2011) reforçamos o instrumento metodológico para nos determos diante do processo de formação de professoras de História e suas complexas relações, educacionais, sociais e ideológicas com a disciplina e com a escola.

Recursos Metodológicos

Como remontar a memória, usar dela para reconstruir seus percursos? Como recurso e arcabouço teórico metodológico, a História Cultural, como base para pensar a respeito das relações sociais aprofundadas pelo cotidiano revelador defendido por Certeau (1994),

possui suas limitações, necessitando da colaboração de outras metodologias para melhor focar seu olhar sobre o objeto. A influência da antropologia nos estudos culturais sem dúvida ampliou a maneira de se debruçar sobre a pesquisa, com a exaustiva vivência cotidiana, mergulhando o pesquisador no contexto estudado, tornando-o ao mesmo tempo, pesquisa e pesquisado, ao se submeter a "ritos de passagens" e rituais próprios do meio. Seja na convivência diária registrada nos diários de campo, seja na captação das relações pelos meios da comunicação. Buscando responder a questão a respeito da formação das professoras de História, investigada a partir da experiência diária registrada nos cadernos de campo, foi preciso se perguntar como o sujeito acessa suas lembranças. A História Oral, como recurso metodológico recorrente aos estudos culturais, tenta buscar por meio da fonte oral, das narrativas, com seus gestos e expressões, como o ser humano percebe e situa sua vivência no mundo, através da consciência cronológica de eventos. Essa cronologia possui sentido para aquele que fala de suas experiências. Não parece haver um objetivo, a principio, da História Oral, que indique o necessário acesso à "verdade" ao "passado" à "vida cronológica", mas sim demonstrar como o ser humano emite "sinais" processuais da memória, como coloca suas ações em prática, no exercício reflexivo de ser e estar, posicionado no tempo que lhe é próprio e que, pela cadeia de acontecimentos causais se processou e os levou até aquele momento. Como Amado (1999) e Portelli (1997) defendem a História Oral apresenta versões sobre o passado e leva em conta o olhar dos sujeitos envolvidos na investigação. A História Oral procura dar escuta aos diversos pontos de vista possíveis sobre o foco em estudo. Neste aspecto ela se compromete em tornar oficiais as memórias subterrâneas que foram silenciadas pelas forças do tempo e pela memória oficial (POLLAK, 1989). A História Oral buscar dar visibilidade aos testemunhos daqueles que viveram um passado que nem sempre preservou as várias facetas que o constituíram.

Para acessar o "mundo" do professor de História e suas variadas narrativas, os depoimentos recolhidos através de entrevistas gravadas e transcritas vêm com a autorização, revisão de pesquisados e pesquisadores. A entrevista tem por objetivo ser muito mais uma troca de opiniões, visões de mundo, permitindo que o indivíduo entrevistado se sinta confortável ao falar sobre suas experiências e a ouvir o que o entrevistador tem a dizer. O objetivo de entrevistar não é para manifestar o caráter impositivo da fala do entrevistador, e sim gerar uma troca que lhe incentivará expor, e estar

disposto a ceder e interagir de maneira positiva com as questões sugeridas. Segundo Portelli, a entrevista

> é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interatuando, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. (PORTELLI, 1997b, p.9)

Ao lidarmos com o universo escolar nos deparamos com permutas culturais, sociais entre sujeitos que tentam estabilizar um senso a respeito do conhecimento transmitido, envolvidos na ação de reciprocidade e compreensão. Ao nos aproximarmos da sala de aula e nos inteirarmos desta relação, lidaremos com proposições que se aproximam às mencionadas por Portelli (1997), através da apreensão de sentidos, relações e manifestações geradas pelas trocas sociais que nos envolvemos em busca de cumprir os objetivos específicos a que nos valemos, seja ensinando ou aprendendo.

Portelli (1997) cita, para além da pesquisa oral, a pesquisa de campo como uma tentativa de olhar os percursos dos objetos de maneira um pouco mais equilibrada e menos distorcida, com uma visão espaço-temporal menos desfocada da proximidade com o entrevistado. Logo, para compreender, a vivência das professoras de História em sala de aula, trouxe a possibilidade de unir os relatos recolhidos em pesquisa de campo com as professoras, durante o ano de 2011, junto com suas entrevistas, realizadas no mesmo ano, para analisar e contrabalancear as falas e as práticas, reajustando o olhar para o "não-dito", o subentendido, as entrelinhas e, é claro, o que coaduna e fortalece suas ações. Malinowski (1976), antropólogo conhecido por suas pesquisas de campo em uma ilha distante e isolada, inaugura a perspectiva de uma pesquisa participante baseada na construção unificada do entendimento de conceitos sociais por ele não experienciados. O contato irrestrito com o objeto, deixando-se englobar por suas práticas e ritos, pode se tornar necessário a quem, como Malinowski (1976) prefere ver por si o nascer de novos saberes.

A influência da presença de um estranho, no caso o pesquisador, sob a realidade de sala de aula dos professores de História é marcada com expressões, gestos e falas que indicam certo cuidado com o "novo". O estranhamento, indicado por Malinowski, após a vivência dos ritos de passagem (ações que "permitem" a troca cotidiana dos códigos das

relações sociais) poderá passar pela aceitação e finalmente pela troca de experiências. Não só por parte de professores, mas também por alunos, que conviveram com um individuo de realidade completamente diferente, com gostos, saberes e práticas específicas. Com o gradual ajustamento entre professor, aluno e pesquisador, permite-se perceber que os indivíduos, ao longo do tempo, se transformam devido à interação de suas vivências, o que também pode ser um ponto a favor no caso das entrevistas orais, já que ambos possuem o ajustamento a vivência dos mesmos códigos sócio-espaciais e uma possível cumplicidade advinda desta. Talvez o cotidiano das idas a campo na escola também possa ser visto como uma espécie de preparo às entrevistas. Ao comentar sobre as entrevistas e a maneira de procede-las, Portelli (1997, p. 22) ironiza: "Porque devo eu esperar que outros me falem de sua vida se eu não me mostro disposto a contar algo a respeito da minha?". Porque esperar de outras pessoas algo que não damos? Começar a conquista da confiança e do espaço que cabe ao pesquisador são fundamentais ao entendimento da vivência dos professores. Justamente por suas vivências.

Cabe ressaltar, por fim, que o pesquisador não pode ser ingênuo quanto a suas responsabilidades. Afinal, o pesquisador também se vê envolvido nas tramas do pesquisado. Logo, será julgado se julgar. Tendo isso em vista, perceberá que a troca foi muito mais efetiva quanto imaginava, compreendendo que será transformado pelo cotidiano que experienciou. Silva (2000) compreende as mudanças causadas pela convivência com seus sujeitos de estudo, no caso, as práticas dos pais de santo em um terreiro de candomblé, ao afirmar que "*em vários momentos desta pesquisa, ter conversado com meus interlocutores sobre o projeto em si, meus objetivos e o uso que eu pretendia fazer das informações obtidas mostrou-se revelador de como o conteúdo ou as ênfases do que é dito podem se modificar*"(SILVA, 2000, p.55).

Isso significa que a todo o momento estamos avaliando e sendo avaliados, adaptando, repensando, redefinindo nossas posições perante os demais, modificando nossas relações não só com os indivíduos a nossa volta, mas com o objeto teórico de nossas proposições. Reavaliando em que premissas focar, que direcionamento dar para certos enfoques teórico-metodológicos, reavaliando a exata determinação e delimitação do objeto, de forma a tornar o trabalho reflexivo mais profícuo em seu resultado final.

Procuro neste estudo me aproximar das visões, compreensões das professoras de História sobre o ensino da História, sobre sua realidade como profissionais do magistério. Através da escuta de suas trajetórias pessoais em que se formaram professoras, procuro estender seus percursos e os sentidos que atribuem à sua prática docente na escola. Retomando a epígrafe do início deste trabalho, busco entender, por meio do mergulho em suas narrativas, como realizam o grande truque ao se constituírem em seu cotidiano profissional como professoras de História.

CAPITULO III
À CAMINHO DA ESCOLA

> …Naquele império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava uma cidade inteira, e o mapa do Império uma Província inteira. Com o tempo, estes Mapas Desmedidos não bastaram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império que tinha o Tamanho do Império e coincidia com ele ponto por ponto. Menos Dedicadas ao Estudo da Cartografia, as gerações seguintes decidiram que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade entregaram-no às Inclemências do sol e dos Invernos. Nos Desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas[4].

Como apreendemos a escola? Como convencionamos representá-la?

Em alguns dos seus textos, Jorge Luis Borges aborda as representações fantásticas da realidade a partir de sua concretude material. Imaginativo, propõe transportar a realidade para ficção para dimensionar nossos olhares sobre o "real". Estaríamos olhando apenas para mapas ou cidades reais? Talvez os dois. Ou nenhum dos dois. O mapa e a cidade mencionada pelo autor se apresentam como metáforas, significativas de nossa vontade de transformar a realidade em representação, e a representação em realidade. Segundo Chartier (1990), tentamos mais do que supomos, partilhar os símbolos culturais mediados pelas representações do real em nossas vivências sociais. Logo, nesse caso específico, Borges poderia estar de fato tentando provar nossa capacidade de compreensão do real através de uma suposta confusão. Acredito que estas reflexões empreendidas por estes autores ajudam a pensar sobre as escolas e as relações existentes a partir dela. Entre representações e a realidade, a escola compartilha símbolos culturais na tentativa de media-los com a realidade, procurando demonstrar coerência social ao traduzir conhecimento em interpretação do "real".

[4] Borges, Jorge Luis. "Sobre o Rigor na Ciência", in: *História Universal da Infâmia*. Rio de Janeiro, Editora Globo, 2001, p. 117.

Retomamos as indagações de Pavanelli (2005) a respeito dos nossos olhares sobre o objeto que nos propomos estudar. A pesquisadora relata a formação de professores e suas relações com o conhecimento educacional e escolar tendo em vista textos e conversas realizadas com docentes sobre os seus papeis sociais na instituição. Envolvendo-se na relação de cumplicidade com os sujeitos da pesquisa (os professores e a si mesma), tomando a leitura conjunta de um livro que captava imagens em "zoom" e depois deslocava para o tamanho "real" do objeto, a ideia de repensar seus posicionamentos diante das próprias vivências foi guiando os estudos e remodelando a construção do "ser" professor.

Fontana (2000, p.70,71) indica que a perspectiva de tecer o espaço pesquisado para o cientista se faz no "o desafio do pesquisar no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto; procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito". O pesquisador, inserido no contexto de seu trabalho, vai mergulhando e aprendendo aos poucos o processo estudado. O objeto de pesquisa não se desvenda de repente, pois nos aproximamos dele ao longo da inserção e da apropriação daquilo que perseguimos no estudo.

Apesar das dificuldades de nos aproximarmos de nossos objetos de pesquisa, conseguimos chegar até ele, geralmente, quando produzimos sentido para os dizeres, os saberes, com que nos encontramos no caminhar da investigação.

A sensação, por exemplo, de reconhecimento da "voz" do pesquisador no "outro", relatada por Guedes-Pinto (2002) é emblemática. A autora relata, em alguns momentos, que se viu em seu interlocutor, revivendo o processo de construção de seus saberes ao longo dos anos de profissão. Ao partir desta cumplicidade que se alcança junto à pesquisa, fica a impressão de que chegara ao entendimento e da compreensão da formação e da dinâmica da escola com os seus envolvidos. Sem dúvida, um encontro consigo e com a própria pesquisa.

Ao mesmo tempo em que nos reconhecemos, negociamos nossos conhecimentos. Para Gomes (2006), que trabalhou a relação entre professores e alunos no módulo de ensino de jovens e adultos, a arte da negociação é dinâmica e múltipla, pela troca de saberes que sugerem o reconhecimento do outro. A alteridade gerada pelo outro, traz ecos da fala de Freire e Faundez (1985, p.85) ao argumentarem a importância do outro, a importância da diferença, de entrar no segredo do "outro", de compreender o segredo do outro para compreender o nosso próprio segredo.

Taipeiro (2007) segue afirmando em seu estudo sobre trajetórias de leitura de professoras alfabetizadoras que a afetividade é o principal veículo que reconduz as professoras as suas trajetórias de leitura. A pesquisadora tentou estabelecer quais eram as relações que guiam as memórias de leitura das professoras, conseguindo, em diversos casos estudados, captar uma estreita relação afetiva com as leituras e que momento de suas histórias elas se remetiam. É possível pensar que não só nesta, mas em qualquer relação, que a afetividade pode se tornar elo entre os nossos saberes e o mundo que nos cerca. Através de nossas memórias rememoramos o que nos afeta, nos toca, a partir de um ponto na vivência presente. Le Goff (2002) constrói toda a ideia de seu livro História e Memória reconstruindo os saberes sobre o tema, rememorando os pensadores que trabalharam com a ideia de memória desde a antiguidade, tentando provar desde tempos imorredouros o homem lida com a dificuldade de tentar adequar o que possivelmente foi com o que possivelmente será no presente. E no meio deste caminho, estamos todos reconstruindo histórias para compreendermos em que lugar elas chegaram. E é partindo dessa ideia, de misturar afetividades, saberes, identificações, práticas, cumplicidade, movimento que elaboramos nossas relações com os nossos objetos, desde o princípio, mesmo antes de lhes conhecer. Um movimento tão múltiplo que nos faz relembrar as palavras de Gilberto Gil na música Refazenda. “Enquanto o tempo não trouxer o teu abacate, amanhecerá tomate, amanhecerá mamão. Abacateiros sabes ao que estou me referindo, porque todo tamarindo tem o seu agosto azedo, cedo antes que o janeiro doce manga venha a ser também.”

Retomando as proposições anteriores, neste capítulo, refletiremos mais detidamente na relação entre as proposições metodológicas deste trabalho e a escola como campo de formalização da metodologia indicada. Este caminho tem por objetivo pensar as dimensões do “olhar” sobre o campo educacional voltado para a pesquisa sobre a formação de professores de História. Para tal finalidade, ajustaremos os nossos olhares sobre essa realidade, através da pesquisa de campo e da convivência próxima com os sujeitos do estudo e o foco do mesmo.

Como mencionado no capítulo anterior, a respeito do estudo do antropólogo Silva (2003) sobre sua relação com os terreiros de Candomblé, a afirmativa de fazer-se parte da realidade a ser estudada, ao mesmo vendo-se como objeto e como participante, traz a dificuldade de delimitação do “espaço” do objeto em nossas colocações científicas. Até

mesmo por estarmos impregnados de signos e códigos específicos daquela vivência, obrigando a nos afastar de uma posição espacial para assumir outra, sofrendo os reajustes necessários para focar o olhar sobre o estudo. E nos despir de opiniões, pontos de vistas, tendo o cuidado de não emitir juízo de valor é tarefa difícil quando a visão torna, neste caso, a conduta escolar como "natural"[5]. Talvez, nesse deslocamento do olhar, que resida a cerne dos estudos de Certeau (2001) a respeito do cotidiano, em que o olhar mesmo estando próximo do foco, é capaz de captar as nuanças de nossas relações sem nos assustar ou causar desconforto pelas mudanças nascentes. Não através de uma "naturalização", ou automatização de nossas relações, mas pelo entendimento de que as relações sociais e culturais sofram mudanças, que ocorrem a todo o momento. E é a partir dessas pequenas fraturas na vivência que vão se construindo pouco a pouco os movimentos ideológicos, os questionamentos sociais, econômicos, políticos, religiosos das ordens pré-estabelecidas para cada cultura, país ou nação. Atingindo e influenciando globalmente tantas outras culturas e nações.

Com base, portanto, na pesquisa de campo realizada para este estudo durante o ano letivo de 2011, reconstruo sua trajetória até o início efetivo das atividades com os professores e alunos de História em sala de aula do ensino fundamental II e ensino médio de uma escola pública da cidade de Campinas. A ideia de refazer esse percurso segue a proposição de rastrear o percurso das relações processuais advindas do cotidiano escolar vivido na pesquisa com o propósito de nos aproximar do processo de formação de professoras. Assim, ao produzir e reprocessar informações captadas das mais diferentes formas através dos relatos e da relação cotidiana vivida, somos compelidos a compreender que a escola, como tantas outras instituições sociais, pode ser vista como uma "colcha de retalhos", extremamente criativa e que produz conhecimentos, específicos, formais e gerais da cultura humana.

[5] Natural não no sentido biologizante, relativo à matéria natural ou a natureza. Tomo como natural a normatização do olhar, tornando comum às relações especificas de nossos cotidianos. Seja através da rotina ou da convivência ininterrupta.

Em busca da Escola

A procura por escolas para a realização do trabalho de campo da pesquisa aconteceu no início do primeiro ano do mestrado, mais exatamente em final de setembro e começo de outubro de 2010. Na ocasião não havia noção da distribuição geográfica de escolas na cidade de Campinas, nem se havia leis ou normas que regulavam entrada de estagiários ou de pesquisadores para atuarem dentro do ambiente escolar. Depois de reunir algumas informações básicas sobre as escolas públicas de Campinas, foi feita uma seleção de escolas. Escolas que foram recomendadas e que poderiam receber pesquisadores, ou que estivessem disponíveis para a realização de pesquisas de campo. A procura por tais escolas iniciou-se em quatro diferentes instituições, que, por medidas internas, não estavam aptas a receber a proposta da pesquisa. Tendo em vista as dificuldades de encontrar uma escola que aceitasse a pesquisa, seja por não concordarem com os termos propostos, seja por possuir uma política austera de envolvimento com estagiários, a procura se estendeu até fevereiro de 2011. Por intermédio de indicações recebidas de alunos da Faculdade de Educação da UNICAMP, uma escola se apresentou disponível para a pesquisa.

A escola se situa em bairro próximo à região central de Campinas e é conhecida tanto no bairro como na cidade por ser uma escola pública de tradição. Devido ao seu renome, acaba sendo muito procurada por pais para realizarem as matrículas de seus filhos, mas não só por isso. A escola possui certas facilidades, como seu acesso, por estar localizada em região central da cidade, ser próxima aos meios de transporte, possuir uma boa infraestrutura, estar bem equipada com funcionários e professores.

A apresentação da pesquisa, após a recepção na escola, foi feita no intuito de explicitar as intenções e os objetivos do trabalho. Como parte do trabalho, haveria o acompanhamento das aulas dos professores de História dos diversos segmentos de ensino. Em contrapartida, estaria à disposição da direção e dos professores para auxiliar no que fosse necessário para contribuir na realização das aulas na escola. Também fora explicitado que não era intenção da pesquisa interferir ou modificar algo nas práticas da instituição, nem de construir um trabalho com marcas ideológicas específicas ou julgar ações ou ainda tomar uma postura avaliativa. Enfim, ao mesmo tempo em que foram demonstrados os

interesses com o desenvolvimento do projeto, também havia a tentativa de evitar problemas, antecipando possíveis conclusões precipitadas sobre a pesquisa na escola.

Ao destacar a importância de acompanhar as aulas dos professores, foi tomada a iniciativa de que se eventualmente faltassem professores, seria assumida a posição de cobrir os professores não presentes com aulas de História ou com atividades previamente programadas. Dividindo, então, o itinerário entre o sexto ano, o nono ano e o terceiro ano do segundo segmento, o acompanhamento das aulas para a pesquisa iniciou junto a quatro professoras, e também a convivência com a coordenadora do turno da tarde, que tirava dúvidas que frequentemente apareciam, ao longo do dia fornecia materiais e dados quando necessário e também dava aulas eventuais de História, pois ela possuía graduação na área.

Todas as professoras concordaram prontamente com a pesquisa, fazendo com que a convivência em sala de aula fosse amistosa, segundo seu curso normal. Com algumas ocorreu a natural relutância em lidar com um "corpo estranho" em meio a natural presença de alunos, além de talvez sentirem certo desconforto pela possível avaliação de seus trabalhos. Outras, talvez por estarem mais acostumadas com estagiários, reagiam de maneira mais tranquila sem se mostrarem perturbadas. De maneira geral, é possível dizer que construímos uma relação de cumplicidade durante a convivência dos meses em que estivemos juntas. Neste período de trabalho tivemos várias conversas sobre nossos posicionamentos sobre a História, sobre as relações entre a História e a Escola, sobre a vida cotidiana, etc., que nos levaram a uma aproximação.

Os encontros nas aulas ocorreram todas as semanas, exceto na época de férias, durante o ano letivo. Coincidências à parte, como dito antes, todos os professores de História acompanhados nesta pesquisa eram mulheres. Não houve escolha deliberada para a formação de determinado grupo ou de professores específicos. Cada participante aceitou a proposta da pesquisa e todos que aceitaram eram do sexo feminino. Com percursos, histórias, vivências completamente diferentes das outras, mas que se uniam com o mesmo objetivo de trabalho semanal. Dar aulas de História, partilhar seus conhecimentos e transparecerem através de suas práticas as nuanças políticas, sociais e culturais, bem como angústias e ideologias, suas formações e como auxiliavam seus estudantes em formação a pensarem sobre História.

O intercurso ao longo dos meses favoreceu o entrosamento com as professoras e à familiaridade com a dinâmica das relações ao torno de suas estruturas, compreendendo um pouco mais sua lógica de funcionamento. As estruturas internas de poder ligadas ao funcionamento da escola organiza-se em torno de dois diretores, um para cada turno, dois coordenadores para o mesmo fim, auxiliares de tesouraria, da administração, os professores, inspetores, os trabalhadores de limpeza que cuidam da organização, da cozinha, da biblioteca e os alunos. Uma lógica organizada para fazer a escola funcionar a cada turno de 5, 6 horas de duração. Além dos turnos da manhã e da tarde, havia o turno da noite, que funcionava com capacidade reduzida de funcionários e com horário diferenciado.

Quando à distribuição e organização do espaço físico escolar, percebe-se uma arquitetura própria. Foucault (1982) se dedicou a analisar o controle do poder e estender o domínio de uma hegemonia através da arquitetura dos espaços. Analisou a lógica das prisões, dos quartéis, das escolas. Segundo Morey (1991, p. 9)

> A arqueologia pretende alcançar um modo de descrição (...) dos regimes de saber em domínios determinados e segundo um corte histórico relativamente breve; a genealogia tenta, recorrendo à noção de 'relações de poder', o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever.

Se a arqueologia do ser/saber, procurou analisar as bases e transformações dos saberes no campo das ciências humanas, a genealogia do poder/saber buscava analisar o surgimento dos saberes, que segundo Foucault (1982, p.187) ocorriam em "condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que, imanentes a eles (...), os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica"[6]. O autor referia-se ao fato de que "uma sociedade sem relações de poder somente pode ser uma abstração" (Foucault, 1982, p. 222). Isso quer dizer que o poder funciona como uma rede de dispositivos que perpassam por toda a sociedade e atinge a todos. Um sistema de ações e relações de poder. Não foi apenas o Estado, na modernidade, o centro de controle e de formação da sociabilidade; instituições como a escola, a fábrica, o quartel, o hospício, entre outros, também foram fundamentais na formação das massas e na legitimação da racionalidade capitalista. Goffman (2003) desenvolveu um detalhamento dos espaços construídos para contenção dos

[6] Estratégia no sentimento militar do termo; operações militares. O termo possui similaridade conceitual com o conceito de estratégia apresenta por Certeau (1994).

sujeitos e como forma de exercício de poder. Foucault (1997) descreveu muito desse complexo sistema controlador.

> No bojo das estruturas de poder que constituem o tecido social, a escola, junto da prisão e dos hospitais, entre outros modelos de assistência e promoção popular, foram pensadas como modelos disciplinadores do comportamento social, das multiplicidades humanas. Tratava-se de formalizar a produção de corpos dóceis, de maneira a tornar o exercício do poder economicamente menos custoso com o máximo de intensidade e controle possível, fazendo o estado um sitio dinâmico e os corpos úteis a todos as necessidades do sistema. (FOUCAULT, 1997)

Nas palavras de Foucault (1997) a necessidade de compreender a escola como espaço de formação do corpo social, se dá em uma espécie de arquitetura dos espaços, a começar em suas estruturas concretas, passando então, às estruturas sócio-espaciais internas. Formalizando assim, uma técnica do poder e um processo do saber de maneira a produzir uma escola social organizada (segundos os moldes produtivos do capitalismo) e ao mesmo tempo criativa, positiva e progressista.

> As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras", criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1997, p. 135)

A noção de disciplina tem eco na ideia de Ariès (1981) a respeito do ser bem educado. Segundo o autor, a disciplina não era apenas uma maneira de vigiar de modo mais enfático, mas era também fruto do desejo familiar de respeitar as regras escolares que passaram a vigorar no final do século XIX. Isso reforçou a separação dos educados daqueles considerados moleques, sem acesso à instrução. Concentrando as concepções de ligadas ao ser educado, Louro (1997) arremata a ideia, afirmando que a escola de certa maneira produz e diferenças, distinções e desigualdades. E continua:

> Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (LOURO, 1997, p. 57)

Compreendemos assim as necessidades da escola, que desde o advento da Revolução Francesa, no final do século XVIII e início do XIX, apontava como instrumento democrático para a construção das nações, como modelo disciplinador, produtor de "homens que conduziriam as nações", sede de todo o progresso e do futuro social, político, cultural e econômico da humanidade. Esse projeto, de certo modo, reverbera na escola do século XXI, por ainda se basear em alguns aspectos, nos modelos de dois séculos atrás, porém com necessidades específicas de seu tempo. Muito da arquitetura das antigas escolas se mantém até hoje, por exemplo.

Embora os estudos de Foucault (1982) e Goffman (2003) tenham marcado profundamente os modos de compreensão da escola, destacando seus aspectos de reprodutora de um poder, é importante lembrar que outros estudiosos, como Certeau (1994) nos alertaram de que para todo poder disciplinador há uma rede de indisciplina invisível. O autor nos fornece fundamentos para acreditarmos que na escola, assim como nas demais instituições sociais, existe uma anti-disciplina que se manifesta em seu cotidiano. Os sujeitos, segundo afirma Certeau, fazem operações e apropriações inventivas daquilo que lhes é imposto pelo poder hegemônico. Nas bases dos sistemas de controle do comportamento, há junto delas, movimentos leves, simples as vezes imperceptíveis, que tomam direções diferentes do que é imposto.

Como exemplo de rede de anti-disciplina, segue um fragmento do registro do trabalho de campo, que demonstra a sutileza das operações táticas no cotidiano.

As professoras Ana, Alice, Maria e Helena que aceitaram participar desta pesquisa, foram de capital importância para compreendermos um pouco mais do universo sobre a formação de professores. Com trajetórias de vida específicas e diferentes perspectivas sobre a escola e suas relações, elas, na qualidade de professoras de História, contribuíram, através de seus olhares a refletir e pensar por quais caminhos se constrói o sujeito professor.

"A professora Ana, após algumas explicações sobre a matéria, decidiu aplicar alguns exercícios sobre o que fora comentado. Em seguida, me dirigi a sua mesa e trocamos alguns comentários sobre o dia. Após algum tempo, decidi sanar uma dúvida. Perguntei: 'Ana, porque as meninas se maquiam nas salas? Sempre as vejo com espelhos, batons, lápis... '. Ela sorriu e comentou: 'Você vê, os alunos saem muito da sala de aula. Tempos atrás, eles saíam mais ainda, principalmente as meninas. Sempre pediam para ir ao banheiro. Para

tentar cortar essa ida excessiva ao banheiro, a direção da escola decidiu tirar os espelhos das bancadas dos lavatórios. A ida ao banheiro diminuiu, mas em compensação, agora, elas trazem seus próprios espelhos para sala e fazem a maquiagem que fariam lá'". (Anotação em caderno de campo, dia 15/08/2011)

Assim, as alunas, ainda que obedecessem aos modelos de conduta da escola, conseguiram, da maneira que lhes eram próprias, realizar práticas que lhes favorecessem os interesses sem interferir na ordem geral imposta. Esse exemplo inventivo e anti-disciplinar, entre tantos outros, indica que ainda que haja o controle da ação humana em espaços sociais, as táticas, sem os espaços e sem o tempo que lhe são próprios, contam com a esperteza e as armas estratégicas das instituições, como afirma Certeau (1994), para deixar marcas e impressões significativas no cotidiano.

Vejamos então, para a escola selecionada para a pesquisa, como o cotidiano se expressa.

A escola e seus espaços

As visões da escola remetem a produção de um sentido particular de compreensão da realidade cotidiana em que o principal foco é a apreensão de conhecimento. Foucault (1997) constrói a ideia de panoptismo indicando, entre suas análises, os sentidos daquele que sofre a ação de estar preso, à sensação de vigilância e apreensão constante. Goffman (2003) segue também evidenciando o controle das expressões sociais, revelando a pressão invisível do poder institucional sobre os invidíduos. Neste sentido, a expressão dos alunos encontra ecos a partir da exposição controlada de suas ações assim como o reflexo gerado por eles.

"Professora, essa escola parece uma prisão. A gente olha lá pra fora pelos quadradinhos." (Aluna do 9° ano do ensino fundamental. Anotação em caderno de campo, dia 19/05/2011)

"Aqui parece um zoológico, tem sempre alguém abrindo uma porta pra alimentar a gente, para prender e soltar. (...) Como você explica tantos cadeados? Isso não é escola, é prisão." (Aluna do 3° ano do ensino médio. Anotação em caderno de campo, dia 02/06/2011)

Essas falas, ouvidas de alunos da escola, tocam profundamente. Pareciam confirmar as teorias explicativas de Foucault (1997) e de Goffman (2003). Logo após estes encontros, houve o acesso ao caderno de campo.

A escola, através dos olhos do pesquisador, pode ser compreendida de maneira diferente dos demais indivíduos que compartilham aquela realidade todos os dias, durante anos, devido ao fato de ele inicialmente ser um estrangeiro àquele lugar (Silva, 2003). O pesquisador procura, então, se aproximar e buscar um mergulho tentando apreender os sentidos atribuídos pelos que são de dentro. Silva (2003) aponta esse como um desejo do pesquisador. A busca pela compreensão através do olhar do "nativo", sabendo-se, entretanto, de antemão, que a apropriação e captação pelo viés do nativo não é possível em sua totalidade, embora a intenção obter seus rastros é o objetivo do pesquisador.

A primeira impressão passada pela escola foi percebê-la como instituição antiga e de certo prestígio. Isso transpareceu através das linhas arquitetônicas, que construíram uma escola de grandes proporções que lembravam, de certa maneira, um casarão colonial que se tornou escola. A escola toma todo um quarteirão da rua do bairro. Possuindo duas entradas, uma exclusiva aos professores e seus trabalhadores, visitantes e pais é florida com um pequeno jardim e um portal de janelas de vidros. As janelas da escola eram grandes e possuíam grades parecendo ter a função de proteção para evitar danos aos alunos, tanto nas salas, quanto no pátio. A entrada dos estudantes só é permitida pelo grande portão de ferro, na lateral esquerda da escola, tendo como sua referencial a frente. No pátio de recreação, permanecem nas horas de recreio e antes do início das aulas.

Junto do pátio, no primeiro piso, há a cantina da escola e a cantina de venda de produtos avulsos. Há também um pequeno auditório, a biblioteca (bem equipada e com espaço razoável), banheiros e a passagem que dá para as quadras poliesportivas, que se situam em um nível abaixo ao primeiro piso. Geralmente as portas de acesso às quadras ficavam fechadas e boa parte dos locais eram guardados por cadeados. A porta que dava acesso às escadas que levavam para o primeiro piso, em que se localizavam as salas, era monitorada por inspetores, que controlavam as idas e vindas de alunos, tanto na entrada, quanto no recreio e saída das aulas.

No segundo andar, a geografia arquitetônica se desenhava no formato da letra T. A entrada para professores e funcionários, as salas de diretoria, coordenação, administração e

sala de professores, banheiros de professores se localizavam na base. As salas de aula, banheiros de alunos, em transversal a base. No terceiro andar, havia apenas salas de aulas e banheiros, em um longo corredor, como no andar de baixo.

O acompanhamento das aulas era feito três vezes por semana. Duas turmas do nono ano do fundamental, duas turmas do sexto ano do fundamental e duas turmas do terceiro ano do ensino médio. Fora o acompanhamento constante destas turmas, houve também a possibilidade de acompanhar outras séries, de maneira avulsa. Também houve a oportunidade de lecionar aulas de História (principalmente) e inglês quando algum professor não estava presente.

As aulas do nono ano do ensino fundamental acompanhadas ocorriam às segundas e quintas feiras. A professora Ana, que lecionava para estas turmas, de maneira geral, tentava dar conta do cronograma disciplinar produzido para História naquele ano, tendo como base o livro didático. Quando o livro não dava conta de preencher o cronograma, e a compreensão cronológica dos acontecimentos anteriormente mencionados, a professora produzia materiais para preencher as brechas deixadas pelo livro. Levava para sala de aula, informações de fontes especializadas nos assuntos abordados e produzia textos para facilitar a compreensão dos alunos. A professora, em diversos momentos, citou a importância do livro didático, como fonte de acesso ao conhecimento histórico e também como material fundamental para o exercício da prática de leitura.

"Muitas vezes, os livros didáticos são os únicos livros que os alunos têm acesso. Logo, eu acho importante que eles tenham esse contato mais direto com eles. Que façam os exercícios, que leiam os textos, que manuseiem essa fonte de conhecimento, até para treinarem a escrita, para compreenderem os processos históricos." (Professora Ana. Caderno de campo, quinta-feira, 12/05/2011)

Ana indicava o papel do livro didático como sendo não só um livro de instruções, mas um livro que poderia assumir outras funções sociais, além da função didática de acesso a determinada disciplina. Certeau (1994) refere-se ao espectador televisivo como sujeito tático que dita às possibilidades e usos dos objetos sociais. As redes e emissoras de televisão possuem programações próprias, mas, segundo ele, quem faz a seleção do que quer assistir é aquele que está em frente à televisão, com o controle nas mãos. O espectador possui o poder de controlar a maneira como assiste televisão, escolhendo o que quer assistir. Ana indica

postura próxima à dada por Certeau ao indicar os diferentes usos de determinado artefato, como livro o didático.

As aulas do sexto ano do ensino fundamental, lecionadas pela professora Alice, ocorriam às segundas e quartas feiras. Com postura próxima à da professora Ana, Alice também considerava importante o uso do livro didático, para tentar diminuir a dificuldade de lecionar temas como história do Egito, Grécia, Roma, etc., temas distantes da realidade dos alunos e de suas percepções cronológicas. Não obstante as dificuldades, a professora programava atividades como jogos de perguntas e respostas e brincadeiras que envolviam os temas ensinados para auxiliar a compreensão do material fornecido pelos livros.

"As crianças gostam de jogos e brincadeiras. É uma maneira simples deles aprenderem temas que nunca ouviram falar ou tem pouca familiaridade. Quando combinamos atividades como essas, geralmente os alunos procuram estudar sobre os temas para fazerem bem as atividades e ganharem pontos por participação ou trabalho." (Professora Alice. Caderno de campo, 08/06/2011)

A professora Helena lecionava para as turmas de terceiro ano do ensino médio às quartas feiras. Sua relação com a turma pouco se dava através do acesso ao livro didático. Geralmente suas aulas eram fundamentadas em explicações orais, exercícios e a constante participação dos alunos, com a realização de exposições oral ou escrita, feita em sala de aula. Helena fazia constante uso de filmes de ficção tais como "Percy Jackson e o ladrão de raios" (Fox 2000 Pictures, 2010), "O menino do pijama listrado" (Miramax Films, 2008) e documentários produzidos pela rede de televisão inglesa BBC, entre outros materiais de apoio, como cartolinas, jornais, folhas sulfite, canetinhas, tesouras, etc.

"Acho importante eles participarem das aulas, fazerem parte das aulas. São eles os alunos. Eu, na qualidade de professora, compartilho o conhecimento e eles os elaboram" (Professora Helena. Caderno de campo, 14/09/2011)

O cotidiano da sala de aula, portanto, constituía-se de modo múltiplo e variado. Cada professora, a sua maneira, renova, reelabora e transmite os conteúdos de História, orientadas seja pelos programas propostos pela escola, pelas diretorias de educação e/ou pelos parâmetros curriculares nacionais. Desta maneira, o ensino de História também possui sua história, assim como aqueles que a lecionam. Acompanhemos em seguida algumas dessas trajetórias.

CAPÍTULO IV
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS

A escola pode ser vista como um indicador e termômetro das relações sociais, pois pode conter em seus espaços a (re) elaboração de elementos da vida cotidiana que reportem à posição que os indivíduos ocupam na sociedade. Como produtora de um conhecimento específico, a escola agrega a possibilidade de consorciar-se com objetos de conhecimento auxiliando a formalizá-los através da necessidade de apreensão pelos indivíduos do conhecimento humano histórico constituído. Como sugere o sociólogo argentino Canclini (1997), a respeito das culturas híbridas, é também possível pensar que os embates sobre as produções escolares circulem pelo imaginário social e sejam captados por influências socioculturais, econômicas, midiáticas, étnicas e hegemônicas como as produções de um dado momento histórico, em que se escoam pela "peneira cultural" todos os embates entre "velho" e "novo". Este embate sobre produção educacional e social, aliado à vivência escolar, é o ponto vivente em que o cotidiano fervilha a fogo baixo, unindo e criando complexos laços na relação entre os homens e as instituições. Podemos pensar que essas relações transpõem os muros de concreto e os portões de ferro, de uma constituição que sobrevive ao tempo, que carrega consigo múltiplos caracteres sociais e culturais e que possui uma História patrimonial e conceitual de longa escala. Acima de tudo, podemos pensar junto com Heller (1992), a respeito da vida cotidiana, que ela não nos escapa, pois a vivemos intensamente, todos os dias. Como enfatizado anteriormente a escola, junto de tantas outras instituições elabora e reelabora, em seu interior, a vida cotidiana. Deste ponto possuímos a soma dos cotidianos intricadamente unidos que apontará, pela vivência diária, o caminho e o status que cada indivíduo e a materialidade sócio-espacial se posicionarão daqui para frente.

A escola, como expressão do cotidiano se manifesta através da formação dos sujeitos envolvidos em suas práticas socioculturais que se formalizam não só em faculdades/universidades, mas também na escola, para a disposição de fazer que o aprendizado seja a principal proposta e veículo por onde fluem os saberes. Os professores entendendo que sua função resida na difusão do conhecimento e no favorecimento do

acesso da população a esse patrimônio, preocupam-se em ensinar bem. É o que vemos ao nos deparar com alguns de seus dizeres sobre a profissão.

"Eu procuro sempre fazer uma boa aula para os meus alunos. É claro que nem sempre a gente consegue. Pesquiso textos, tento fazer relações entre a história e a ciências sociais, não só porque sou da área, mas porque acho importante mostrar a relação entre a história e os produtos sociais. Tento fazê-los refletir a respeito da vida em sociedade, da própria vida olhando para a história. Eu tento estar sempre informada, porque eu acho que eu preciso me formar para formar os outros". (Professora Ana. Diário de Campo, quinta-feira, 02/06/2011)

Como mencionado antes na apresentação, iremos abordar brevemente nesta seção alguns aspectos sobre o processo de implementação da educação no Brasil. Em seguida, lidaremos com as principais contribuições referentes a memória construída em torno da formação do professores no Brasil, e em especifico, a formação de professores de História. Também pretendemos percorrer os projetos que permearam o imaginário dos professores até os dias atuais. Será feita também uma rápida introdução da visão sobre os docentes da disciplina, reconstruindo suas trajetórias desde meados da década de 50 do século passado, comentando as transformações pelas quais seus profissionais e os currículos passaram, ao longo do tempo, por reformas educacionais e curriculares. Em um segundo momento, conheceremos mais sobre os projetos que foram desenvolvidos para a área de História e a repercussão suas influências no ensino. Como esses projetos pareavam seus objetivos com a trajetória dos docentes e de que maneira marcaram o saber histórico. Por fim, passando pelo percorrendo meio século, vemos como se encontra o status disciplinar da História na escola e na sala de aula e como os professores lidam com a relação tripartida: escola, ensino e conhecimento.

Os cuidados com o sistema de educação no Brasil ganharam os contornos próximos aos disponíveis nos dias de hoje graças à repercussão do ideário de transformação e progresso da nação propagada pelos ideais revolucionários franceses. A revolução francesa expandiu-se como modelo a ser seguido no mundo ocidental. Junto disso há o fortalecimento do ideal de Estado-Nação na Europa e América no final do século XIX.

No início do século XX, em suas primeiras décadas, assistimos no Brasil a chegada dos ideários da Escola Nova, que vieram se contrapondo a Pedagogia Tradicional, que

tenha suas bases na Pedagogia Jesuítica (Ribeiro, 1986). A Pedagogia Tradicional centrava-se no professor, na exposição do conhecimento e ao aluno cabia sua assimilação. A Escola Nova, com a proposta de seu método ativo e com sua preocupação no processo de aprendizagem dos estudantes, seduziu muitos de nossos intelectuais. O ideário de sua pedagogia seduziu também os educadores pelo seu viés mais democrático, que dava escuta aos alunos. No cenário educacional, no ano de 1932, temos publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual os educadores se posicionavam por uma nova forma de se ensinar na escola, que se contrapunha ao modelo tradicional conservador (ROMANELLI, 1978). Houve vários desdobramentos no ensino brasileiro, tanto na escola primária quanto no ginásio e secundário. No ano atual de 2012, temos visto algumas alusões a comemoração aos 80 anos de publicação desse manifesto.

O Manifesto marcou vários avanços no que concerne o modo de se conceber a educação. Seus assinantes reivindicam a laicidade da educação assim como a reivindicavam como um direito do cidadão. Este torna bastante visível o aspecto político da educação, revelando um comprometimento dos reformadores com a vida social da população brasileira (ROMANELLI, 1978). As leis orgânicas da educação, aprovadas posteriormente, mostram ainda as influências do movimento renovador presente no Manifesto.

Entre as décadas de 1940 a 1960, vários projetos e anti-projetos foram alvo de discussão no âmbito da legislação educacional. Muitas disputas estiveram presentes, quanto a questões da centralização/descentralização do ensino, por exemplo. O Brasil chega ao final da década de 1960 tendo como um das questões que se desenhavam, a disputa entre a escola privada e a escola pública. Tal disputa se acirrava cada vez mais em função do avanço e consolidação da ideologia capitalista norte-americana que se fixava no Brasil (FREITAG, 1986).

As contribuições mais visíveis para a (re) definição da disciplina de História para um projeto educacional surgiram após a ditadura militar de 1964. Neste período a educação se mostrava fortemente ligada ao plano de desenvolvimento econômico, logo, o interesse na área recaía na produção de pesquisas e tecnologias educacionais. O estreitamente de laços entre os órgãos internacionais como UNESCO e OEA também possuem importantes influências nas políticas públicas voltadas para a educação, devido às tentativas de alinhamento entre o governo brasileiro e as disposições destas entidades. É

muito conhecido o acordo MEC-USAD (FREITAG, 1986). Esta aproximação ocorreu de maneira a se tornarem ressonantes aos projetos sociais e culturais que circulavam (e ainda circulam) entre as nações. Estava em pauta assessoramento norte americano à educação brasileira. Outro importante dado foi o retraimento do Estado em termos de financiamento e investimento no ensino, principalmente nos níveis médio e superior, em contraposição ao crescimento dos setores de ensino privado. Na esteira das mudanças educacionais pós 1964, temos ainda a reforma universitária de 1968 com a publicação da lei 5.5540/68. Se por um lado, esta atende as demandas sociais por cursos superiores, por outro, ela desmobilizou a autonomia universitária, através da implementação de um modelo administrativo e empresarial, em ajustamento as políticas econômicas que se fortaleciam neste período de ditadura e da Guerra Fria (ROMANELLI, 1978). Uma das metas do acordo MEC-USAID era enfrentar a crise universitária em que o ensino superior se encontrava.

A reforma no ensino dos 1° e 2° graus, em 1971 com a promulgação da lei 5.692/71, de certa maneira, seguiu a mesma lógica adotada pela reforma de 1968, com mudanças no período de obrigatoriedade escolar (7 a 14 anos), prevista na Constituição Federal, indicando-o como 1° grau, e o 2° grau tornando-se compulsoriamente de caráter profissionalizante. Neste sentido, vemos que a habilitação técnica e profissional para o nível médio incentivou os currículos de 2° grau, de maneira geral, o enfraquecimento das disciplinas de ciências humanas. Havia uma enorme demanda de mão de obra especializada para o mercado de trabalho e o ensino técnico profissionalizante era uma forma de encaminhar os estudantes para serem trabalhadores nas indústrias (FREITAG, 1986). A repercussão da educação em modulo profissionalizante gerou resistências em determinados setores sociais (instituições confessionais, movimentos sociais e culturais, pesquisadores das áreas ligas as ciências humanas, etc.). Esse modelo foi bastante criticado, sendo alvo de inúmeras denúncias quanto a fragilidade de sua proposta e o seu caráter técnico e ideológico. Em 1982 (lei 7.044), há a alteração de determinados itens da lei, especialmente os que se referiam ao 2° grau.

Fonseca (2003) baseando-se nas proposições de Romanelli (1978) a respeito do desenvolvimento da história da educação no Brasil afirma que, apesar dos ganhos do sistema de ensino que começaram a surgir a partir da abertura política, em meados da década de 1980, resquícios do projeto educacional da lei de 1971 continuaram permeando a

forma de conduzir as relações entre educação e política de investimentos governamentais. A ampliação do acesso a escola não foi acompanhada pela ampliação do acesso ao conhecimento. A preparação do indivíduo estava marcadamente ligada por relações de trabalho, pelas relações econômicas, indicando a existência uma "parede" que excluía o acesso social aos bens comuns de maneira ampla e democrática. Apesar do reforço no fortalecimento de disciplinas como as de Geografia e de História nos currículos escolares, as disciplinas não ganharam equidade significativa, frente às disciplinas de cunho técnico.

> "Assim, no interior desse projeto educacional (de 1982), o ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos planificadores da educação. Constatamos isso, nesse período estudado, principalmente após 1968, uma série de mudanças no ensino de História. Num primeiro momento elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado autoritário. Num segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da história." (FONSECA, 2003, p.18)

Com a institucionalização dos cursos profissionalizantes de nível superior e de curta duração (decreto-lei 547 de abril de 1969), a educação passou a encarar uma faceta econômica, vista como investimento e geradora de mão de obra e mercadorias para o marcado de trabalho. Tal decreto-lei visava formar um alto número de profissionais de maneira menos dispendiosa, com cursos de baixos investimentos. Este movimento, de certo modo, fez com que o profissional da área educacional se tornasse menos valorizado, por sua formação limitada, assim com seu espaço de ação educacional em termos de ensino e aprendizado.

A descaracterização das ciências humanas, tendo em visa a proliferação dos cursos técnicos e da profissionalização do ensino de 2° grau, gerou professores polivalentes e superficiais devido ao esgarçamento da noção do conhecimento na área. Conseguimos perceber indícios destas ações com a implementação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) nas décadas de 1960 e 1970. A necessidade de se produzir um estado de ordem e controle através da apreensão de valores e de formação moral é algo presente na educação ao longo do século XX, como por exemplo, a concepção de educação no período Vargas. O esvaziamento das disciplinas de geografia e de história levou a uma migração de determinados eixos importantes para compreensão e interpretação das matérias, e os conceitos apresentados por elas como: nação, estado, pátria,

tradição, etc. Estes, então, passando a serem os eixos centralizadores das disciplinas de moral e cívica. Isso levou os professores das disciplinas citadas a participarem da organização dos estudos cívicos, recebendo o reforço legal do cronograma afixado pelo Conselho Federal de Educação. Esses pontos anteriormente mencionados podem ser identificados em algumas observações feitas durante o trabalho de campo, como o caso de Maria, professora de História, que ministrou durante a década de 1980 a disciplina de OSPB.

"(...) A professora Maria, durante a entrevista, contou sobre o fato de ter dado aulas de OSPB. Contei a ela que não havia tido aulas da matéria na escola, logo, conhecia pouco sobre o assunto. Achei o assunto interessante. Ela disse que ministrava esta aula e como era ela 'a' professora, levava o tema de organização política e social ao nível do debate entre alunos para refletirem sobre a ditadura militar e a abertura política no final da década de 1980, momento em que vivam. Ali, talvez, ela tivesse a chance de discutir temas históricos e até ideológicos que não eram possíveis de serem discutidos nas aulas de História." (Caderno de campo, sessão "Entrevistas: Impressões", 20/08/2011)

Esse relato feito pela professora revela o quanto o profissional de ensino de História, ao ter em mãos a oportunidade de partilhar suas memórias da História, o faz quando menos se espera. Ou seja, as disciplinas de OSPB e de Educação Moral e Cívica tinham a finalidade de fortalecer o status quo foram instituídas elo poder político com a finalidade de garantir um pensar hegemônico de ordem e progresso. Porém a professora, por meio da formação profissional que tinha a usou de forma contrária ao esperado. Seus conhecimentos de História a possibilitaram inverter a lógica esperada. Certeau (1994) nos lembra das operações inventivas dos sujeitos. Trataria também aqui neste caso em especifico de identificar o que Paul Veyne (1982) considera como "núcleo essencial das relações" de maneira a compreender o que une relações aparentemente fragmentadas em um conjunto semi-estruturado, variável e com sentido chamado de "Professores", e em particular, "Historiadores".

E, como qualquer memória, a dos historiadores segue o mesmo percurso de rememorar, de reviver no presente, ações e imagens passadas, desbotadas ou reestruturadas, imaginativas ou dolorosas. E esse movimento de trazer a memória "a vida" talvez seja realizada com maior ênfase em suas preocupações passadas e memorialísticas pelos

historiadores devido à vivência ininterrupta e problematizadora da ciência histórica com o passado, os documentos, a memória, o factível e o verossímil. Segundo Ecléia Bosi (1987), com relação à compreensão que defende da memória,

> Lembrar não é reviver, mas, refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (...) O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Seguimos desta maneira, os pressupostos de Maurice Halbwachs, assumidos por Bosi no que diz respeito a memória, pois, segundo ele, cada memória individual seria um ponto de vista sobre a coletiva, compreendendo uma pluralidade de trajetórias, práticas e representações, não necessariamente equilibradas ou afins. Para essas ações múltiplas, vozes destoantes ecoam, sendo captadas e repensadas pelos órgãos responsáveis de maneira a devolver para o seu público as respostas às demandas sociais geradas pela relação entre a sociedade e as instâncias de poder. A escola recebe, codifica, corporifica, nega, reestrutura segundo suas necessidades, talvez de maneira semelhante aos professores. Afinal, estamos nos referindo às instâncias controladas por indivíduos, quiçá podem ser os mesmos, respondendo até por duas diferentes frentes de ação para a regulamentação dos saberes e dos sistemas processuais de conhecimento. O que vemos então, é a (re)codificação e possivelmente uma fragmentação da ação educativa, pelos códigos e símbolos da vida cotidiana, do espaço-tempo, da cultura e das necessidades de cada grupo social envolvido.

Considerando a prática pedagógica da professora Maria, quando lecionava OSPB e Educação Moral e Cívica, como resistência aos pressupostos dispostos pelo sistema educacional brasileiro, revela uma atitude de experimentar alternativas à produção de conhecimento relacionado à História. Como afirma Fonseca (2003, p.25) "Isso demonstra que as práticas constitutivas do ensino em determinadas épocas são parte do processo de construção da memória histórica efetuado no interior das lutas políticas".

Com o processo de redemocratização ocorrido durante os anos 80 do século de XX, foi possível percebermos uma realidade contraditória e diversa, combinando a ampla discussão sobre as problemáticas vividas pela sociedade, economia e estado, ao mesmo tempo em que a legislação elaborada pela ditadura se mantinha quase sem alterações. As

disciplinas de moral e cívica se mantiveram obrigatórias para o 1°grau, e as disciplinas de história tanto no 2° grau como no ensino superior se mantinham esvaziadas de suas de proposições reflexivas e questionadoras, devido às propostas que as coordenavam (FONSECA, 2003).

A partir da década de 1990, após um longo período ditatorial, o cenário permeado pela influência das políticas neoliberais, comandadas pelo governo Collor e Fernando Henrique Cardoso, e as disputas ao redor das políticas públicas, entre elas a educacional, fez com que as propostas da Lei de Diretrizes e Bases fossem reavaliadas. A descaracterização das ciências humanas ganhou nova configuração, desmembrando os Estudos Sociais em História e Geografia, como disciplinas separadas. As disciplinas de OSPB e de Educação Moral e Cívica deixaram definitivamente o quadro curricular. A História, enfatizando-se como disciplina autônoma, passou a guiar suas formulações pela ideia de formação crítica do cidadão (talvez em contraponto com o suposto engessamento das problematizações dadas pela disciplina durante as décadas anteriores) e com o enfoque na construção do pensamento social. Ainda nesta década, logo após a aprovação da nova LDB (lei federal n.º 9394/96) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados na tentativa de expressar os conteúdos em suas ações interdisciplinares, democrática, acessível e interpretativa. Essa tentativa expandiu o conceito de história ao mesmo tempo em que, devido a sua ação generalizante, fez perder a força de suas preposições básicas, pelo fato do foco principal não ser a reflexão sobre o conhecimento, mas o apaziguamento das necessidades sociais de seu tempo (FONSECA, 2003).

Nadai (1991) realizou um estudo a respeito da reconstrução das memórias dos educadores e suas relações entre as instâncias de poder. Segundo a autora, muitas falas das professoras transparecem o estreitamento de uma relação dinâmica (mas nem sempre harmoniosa) entre Universidade e Escola para se pensar a educação. Assim, afirma que possivelmente a partir do progressivo fortalecimento de projetos voltados para a formação universitária do professor e, entrelaçando a conexão entre as instituições educacionais, novos padrões educacionais passaram a ser pensados. Provavelmente devido à união entre pesquisa e formação específica na produção de um conhecimento além da escola, talvez voltado para a afirmação de seu domínio sobre o conhecimento. E porque não, afirmação e controle de determinada fonte de poder.

Nadai (1991) ressalta ainda a preponderância de projetos políticos e de instâncias do poder, ao longo das décadas e séculos de formação do Estado Brasileiro, na tentativa de controlar com maior proximidade as instâncias do conhecimento. Romanelli (1978) repassa a história da educação no Brasil de maneira a elucidar o processo da construção de um sistema educacional no país, seguindo o fio condutor utilizado por Nadai. Segundo Romanelli, até a década de 1920, as propostas e projetos voltados para a organização do ensino eram fragmentários e tomavam o país como um todo "ideal". Para ela

> "(...) o toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só concorriam para manter o status, pela natural distancia social que ajudava a promover, como também serviam de instrumento de ascensão social aos estratos, que embora privados da propriedade de terra, se achavam em condições de assumir posições mais elevadas." (ROMANELLI, 1978, p.30)

Atrelando a organização da estrutura do poder no Brasil com a lenta formalização do ensino, Romanelli enfatiza a concentração da cultura letrada e do acesso aos bens de conhecimento como fortalecedores e garantias de qualificação dos representantes políticos locais e centrais. Desde o período colonial o acesso à educação (não como forma de colonizar, mas de instruir) é restrito aos que possuíam poder aquisitivo para manter os estudantes em liceus, com preceptores ou em escolas europeias. Esse caráter ainda era influenciado pelo fato da educação estar diretamente ligada à igreja católica, de onde provinham os tutores das famílias abastadas. Geralmente eram padres com cultura geral e formação fundada nos princípios educacionais escolásticos, saídos de mosteiros e liceus europeus. Ainda é necessário aqui reforçar que a educação destinada às mulheres. As que tinham acesso aos estudos eram fruto de investimento familiar. Não havia preocupação como política de Estado. Logo, o método pedagógico era baseado nos pressupostos dos textos religiosos bem como a cronologia dos fatos. Os jesuítas foram um dos exemplos em que o empreendimento educacional no Brasil começou através do estudo religioso, sobretudo baseado em uma educação formal moral e voltada para os interesses da Metrópole. O Brasil Colônia se desenvolveu com a catequese a instrução básica. Os jesuítas foram encarregados de fundar colégios para formar os sacerdotes e também os filhos dos colonos. O Padre Manuel de Nóbrega percebeu ser imprescindível formar pessoal capacitado para as funções essenciais à vida da colônia (RIBEIRO, 1986).

Voltando aos estudos de Nadai, no bojo do projeto popular nacionalista[7] desenvolvido a partir de meados da década de 30 do século passado, há a criação de centros universitários, a institucionalização de grupos de pesquisa cientifica e coleta de dados para estruturação de um saber corporificado, "real" e a formalização da formação superior em conteúdos específicos. Esse processo de construção de um saber reconhecido pelos órgãos institucionais como "superiores" começou a influenciar a Escola e a modificar o perfil da formação educacional que, há décadas e até aquele momento, era a maior força educacional formadora no país. Se por um lado, a escola possuía um corpo docente formado por advogados, literatos, administradores, entre outros, sem qualquer formação específica docente e com uma carga de conhecimento distante dos padrões científicos e acadêmicos, ela passou então a conviver com uma exigência mais específica e controlada. Por outro, ela não era mais hegemônica na difusão de conhecimento e na formação instrumental da sociedade. É possível que a estrutura escolar tenha sentido uma perda no privilégio de formação, afetando também a estabilidade e manutenção da profissão docente. Além da desvalorização do papel do professor da educação básica que não se encontrava no mesmo status e formação dos professores universitários. Ou seja, dentro da escola ainda há as desvalorizações internas ao quadro institucional docente.

Aos poucos, essa mão de obra primária utilizada pela educação básica foi sendo substituída pela formação de novos professores em seus saberes específicos e institucionalizados. Outro baque sentido pela escola foi a ampliação, via a Reforma Capanema, de instituições privadas, enquanto que até a década de 40 do século passado imperavam em âmbito nacional as escolas públicas. Logo, a instância pública de educação básica passava a conviver também com a privada, sendo que no final da "cadeia", ambas se submetiam ao "salto de qualidade" educacional dado pela formação universitária.

[7] Não me utilizarei aqui da expressão "populismo" para evitar quaisquer anacronismos ou ligá-lo a um sentido pejorativo largamente dado por jornalistas e cientistas das áreas de ciências humanas. Recorro às explanações de Jorge Ferreira (2001) que argumenta que este termo se tornou uma "categoria-monstro" devido à elasticidade e distorção que sofreu em diversas épocas e contextos específicos. Criado, inicialmente como termo que marcaria trajetórias voltadas para políticas sociais de cunho popular no Brasil (indicados a Getulio Vargas e João Goulart), ao longo das décadas foi sofrendo pontuais modificações até os dias atuais, em que o termo geralmente é ligado a ações manipuladoras, demagógicas e esquerdistas. Chegando também a explicar projetos e tradições políticas, movimentos sociais trabalhistas e sistemas políticos e sociais.

Por meio das memórias de professores "secundários", Nadai perscruta o mundo do magistério repleto por ações sociais e políticas descontinuadas em que

> Cada vez que alguma dessas práticas [políticas, culturais, sociais,etc.] são percebidas [pelos professores], tende-se a idealizar, o passado e o presente se apresenta como péssimo(...). Seja a relação à atuação do professor, seja em relação as condições de organização da escola secundária e normal, (...) [em] acomodações e visões negativas, quando em comparação à qualquer outro tempo passado. (NADAI, 1990, p. 396)

Conforme já frisado, o passado é recuperado de maneira subjetiva, entre nostalgia, imaginação e saudade, identificando-o como uma época melhor, devido ao seu vigor em contrapartida à falta dela no estágio de madureza. Não podemos subestimar os prováveis sucateamentos das demandas sociais ao longo do avanço da lógica capitalista que vem em um processo cada vez maior de diminuição da porção de humanidade das conquistas de direitos e participação democráticas, nas ultimas décadas do século passado e que persiste até os dias atuais[8].

Remontando a um passado não muito distante, no fim do século XIX e o começo do século XX, as transformações políticas e sociais advindas do fim da Monarquia, da escravidão e das imigrações européias transformaram lentamente as relações de poder, agora republicano, com as instituições, entre elas o frágil sistema educacional. O sistema republicano acenava para a condução de projetos que priorizavam o progresso e modernização da nova nação, incentivando o fortalecimento da ínfima produção industrial e resignificando, dentro da lógica de expansão do capital, as perspectivas agrárias. Para a construção da identidade nacional, a base do ensino de História se tornou, a partir dos anos de 1930, uma defesa do patriotismo e dos heróis da pátria, indicando a nação e o governo como fortalecedores da unidade nacional.

Como enfatiza Romanelli (1978, p. 80 a 102), por conta das mudanças socioeconômicas ocorridas a partir desta década de 1930, a demanda social por educação cresceu em ritmo acelerado, tanto na procura quando no potencial de ampliação do setor. Porém, o crescimento da procura não acompanhou atender a demanda, e que não foi suficiente para atender a população em idade própria para receber educação escolar. Para a

[8] Ver mais em: FONTES, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e História. EPSJV/Fiocruz e Editora UFRJ, 2010.

autora, um aspecto que evidenciaria a marginalização da educação estaria no baixo rendimento interno do sistema escolar, devido à incapacidade do sistema educacional assegurar o acesso ao ensino, da população em diferentes níveis de escolaridade. Assim como pouco providenciava assistência para o acesso aos mesmos. Desta maneira, haveria um paradoxo se formava: na medida em que o sistema educacional era pressionado por uma quantidade cada vez maior de indivíduos, ao mesmo tempo, pela falta de garantias de acesso, ela fechava suas portas aos ingressantes na medida em que os níveis se cumpriam. Uma espécie de estrangulamento no topo da escala transformava o acesso ao ensino superior pequeno. Ainda sim, a perspectiva de crescimento exaltada pelo governo era recebida com grandes esperanças pela população e principalmente por seus governantes, com vistas tanto para o futuro da nação, através dos formandos, quanto para o potencial da escola em ser um instrumento para o fortalecimento da nação. Que deveria ocorrer através de um acesso de qualidade, democrático e público ao ensino da população em diferentes níveis de escolaridade.

Gusmão (2004), afirma a partir dos estudos de Nadai, a existência da "Era de Ouro" da educação e principalmente da escola pública. Segundo Gusmão, esta "Era" estaria situada entre as décadas de 40 e 50 do século passado e se fundamentava principalmente na visão mítica dos professores, em que estes seguiam uma espécie de apostolado, vistos como mestres e missionários do conhecimento a ser difundido por um Brasil ainda pouco alfabetizado.

A influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, já citado, gerou, em longo prazo, reflexos positivos para o sistema educacional nas décadas posteriores. Reflexos que marcaram principalmente as décadas de 1940 e 1950, em que projeto de incluir o Brasil no hall das nações industrializadas indicavam com suas bases os princípios educativos. A promulgação de decretos leis (como o caso do decreto-lei n° 8.569/46 e o decreto-lei n° 8.530/46) contribuíram para a redução do analfabetismo com a criação de um sistema primário supletivo, a instituição da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a criação do ensino profissionalizante e o planejamento educacional para a implantação do sistema educacional primário. Essas ações contribuíram para o fortalecimento de um determinado tipo de profissional da educação. Tanto pelo fortalecimento da educação como necessidade vital para a formação de um cidadão, quanto

para o professor, como representante de uma instância do "progresso". A mítica do passado de "ouro" perpassava por uma seleção de profissionais de diversas áreas (advogados, jornalistas, administradores, padres, etc.), alguns leigos, porém com certo nível de formação educacional. A seleção de disciplinas dadas, muitas vezes, era feita de maneira autônoma pelos professores, devido à deficitária fiscalização das matérias e daqueles que a organizavam. Ainda sim, a figura forte do professor dominava o cenário devido ao seu papel de condutor ao conhecimento. O fortalecimento do sistema educacional deu-se, de certo modo, através do papel do professor e do projeto socioeconômico do Estado. Projetando o Brasil como nação do futuro.

Essa marcha segue até fins da década de 1960, logo sendo substituída pelas lutas do magistério a favor de melhores salários e condições de trabalho. O milagre brasileiro, protagonizado pela melhoria e pelo fortalecimento da economia, já começava a mostrar suas sequelas, pela priorização de investimento em sectores econômicos. Mas que por outro lado, trouxe à baila uma escola pública mais democrática e adensada, devido às lutas e reformas regulamentadoras do processo educativo, através das leis de diretrizes e bases (LDB). Embora essas lutas tenham trazido benefícios, vivenciamos na década de 1980 e 1990 o aprofundamento dos questionamentos que não foram sanados pelas leis, ainda que possuíssem uma aurora de esperança na redemocratização do sistema político. Essa esperança trazida pela possível reorganização da democracia brasileira trouxe no grito travado das gargantas docentes, as palavras de Paulo Freire e seus escritos sobre a pedagogia do oprimido, como respaldo e um caminho a se pensar como deveríamos construir uma sociedade pautada em sua base pela educação formal. Mas as esperanças foram vãs. Os sonhos e as expectativas de mudanças sociais não se realizaram pela constituição de 1988[9], pois essa apenas vislumbrava um caminho, não uma efetiva alteração. Houve poucos esforços na efetivação de possíveis melhorias nas demandas sociais, mesmo que tenha sido um avanço frente a constituições anteriores.

Gusmão resume com exatidão o percurso das ânsias e desejos dos educadores frente às expectativas de melhorias na profissão docente, pontuando através de suas identidades e práticas o que os trouxeram até a marca atual. Segundo ela:

[9] Ver a Constituição na integra em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

> (...) é possível identificar, ao menos, três momentos na constituição da identidade do magistério: o primeiro abarca os fins da década de 1950 e início da seguinte, a chamada "fase de ouro da escola pública", quando os professores pautam-se na mítica do bom professor; o segundo, nos anos 70 e 80, foram marcados pela democratização da escola pública e pela luta do magistério na defesa de melhores condições de trabalho. Nesse momento, intelectuais críticos e progressistas denunciam os descaminhos da profissão e naturalizam a imagem da orfandade do magistério. A terceira fase corresponde à realidade atual quando se assiste, desde a década de 1990, à popularização do receituário neoliberal que defende ações capazes de romper com a "acomodação" do funcionalismo público e com o corporativismo dos professores. (GUSMÃO, 2004, p.152)

Com um fundo de ironia em suas palavras finais, Gusmão descreve sinteticamente o panorama da história do magistério, tendo como principal preocupação relacionar a imagem dos percursos educacionais a partir das memórias dos próprios professores, a exemplo de Nadai. Aprofunda, assim, as discussões com um trabalho de emparelhamento e reflexão das trajetórias e vivências, às propostas pedagógicas efetivadas pelo governo federal e pela secretária de educação do Estado de São Paulo.

Compreendemos de alguma maneira a História das histórias de tantos professores que passaram pelas escolas e as confundimos com as nossas histórias, pois somos reflexos, em ações, em influências e até mesmo em práticas dos que passaram por nós. Seria ingenuidade acreditar que o passado é o reflexo belo e o presente um espelho quebrado. Há de se admitir a evolução legislativa tendo em vista as necessidades educacionais, embora muitas dessas leis tenham estratégias que nos fogem à ação, em nossas parcas práticas. Ainda que forte-fracas (referindo à fina ironia de Certeau) não somos "fortes" o suficiente para subverter a lógica do "Forte" mais que alguns minutos. Ainda sim, já possuímos recursos não antes obtidos, mesmo que muitos desses recursos estejam no vislumbre de uma possibilidade de melhoria em todas as frentes e necessidades educacionais.

Ainda que a fortaleza do fraco esteja condicionada ao tempo, foi a partir desta posição que luta pelo direito a uma memória e uma história que reconheça o campo a que nos reportamos, preexiste às condições de construção de um conhecimento corporificado e sistemático. A luta pela educação, em primeiro plano, traçou o caminho a ser percorrido pelas disciplinas que preencheriam o quadro de saberes adquiridos pelo homem autônomo e progressista, consciente dos direitos e deveres necessários ao bem da nação. Neste caso incluímos, como consequência deste ato, as lutas por um conhecimento que atravessasse a

humanidade desde seu passado ao presente, concebendo a construção da nação e de seus pares.

A bandeira levantada a favor do ensino de história, segundo Furet (1988) é tão antiga quanto a escola e a ação democrática moderna, pois segundo o autor, o ensino de história traduz a compreensão do homem enquanto cidadão pleno de seus direitos e deveres, uma espécie "pedagogia do cidadão". Um autêntico representante da nação e dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade deixados pela marca da Revolução Francesa. A educação foi um dos pontos alvo da base da democracia, pois era através dela que o homem se tornaria consciente de sua liberdade, e essa liberdade era expressão máxima de emancipação humana e de suas potencialidades. Um homem novo estava surgindo. Seguro de si e de seus poderes e deveres perante a sociedade, este homem era a principal força que havia desatado as amarras monárquicas, conquistado o livre arbítrio religioso e cultural, consciente de seu potencial de transformação em todas as frentes de poder. O homem encontrou sua verdadeira força, o seu papel social ao ser intitular livre para ir e vir.

Em torno da ideia de pedagogia do cidadão, e do remodelamento do sentido de História como disciplina científica no século de XIX, perdurando suas bases até a Segunda Guerra Mundial, vemos a partir da década de 1970 uma rediscussão do ensino de História no mundo e particularmente no Brasil. Esse movimento seguia a onda de movimentos sociais emancipatórios ao redor do mundo, em que vemos as sociedades abaladas pelos movimentos de contra cultura, socioculturais estético-vanguardistas, movimentos radicais esquerdistas, de lutas por direitos sociais de minorias.

A disciplina de História, pensada como um pré-requisito social, no sentido de fornecer ao Homem uma formação nacional, sem desvinculá-lo do mundo, serviu, em seu caráter positivista, como uma maneira de tentar moralizar o povo, dar-lhes um sentido para vida e pela luta de suas existências. De certa maneira, esse sentido positivista de evolução e progresso da humanidade integrou o ideal republicano e democrático do Brasil desde fins do século XIX[10], transparecendo em suas instâncias de poder e regulamentação, tais como o

[10] Ver em CARVALHO, José Murilo. A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1990. O autor faz uma discussão sobre a tentativa de inserir símbolos apropriados a nascente republica brasileira. De diferentes matizes, a multiplicidade simbólica seria o referencial de influencias na vida cotidiana e social do Rio de Janeiro.

sistema educativo. Esse poder, que por sinal, regulamentava com rigor a instância na qualidade de adequar os sistemas desenvolvidos e garantidos pela democracia de maneira a parear com objetivos republicanos.

Associado à ideia de civismo, cidadania e comportamento ético e cívico irrepreensíveis, o projeto pedagógico norteador da disciplina de História, corrente na disciplina até o início do século XX, de caráter Historicista,

> (...) deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia para chegar ao progresso. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, servia para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade (...). (BITTENCOURT, 1998, p.148)

Projeto esse que marcaria os feitos dos líderes da nação e dos grandes intelectuais e revolucionários como representantes que passariam seus exemplos a tantos outros homens e representantes da "bandeira" do destino da nação.

Segundo Nadai (1991) e Cordeiro (2000), a trajetória do ensino de história só viria a sofrer rupturas na forma da estruturação didática e pedagógica na década de 1980, insuflado pela crítica às limitações democráticas do regime militar e o subsequente processo de redemocratização do país. E é importante estarmos atentos a esse detalhe, pois é necessário não confundir a História das ideias sobre a educação com a História da educação, pois as mudanças que se processam de maneira mais lenta e descontínua nas práticas pedagógicas do que nos projetos relacionados à educação e ensino. A História das ideias sobre a educação acompanha o processo de construção de conceitos, sistemas, concepções e estudos que visam ampliar as discussões sobre a área de conhecimento educativo, enquanto a História da educação tenta analisar a elaboração concreta desses sistemas na vida cotidiana. Além de observar o processo constitutivo da disciplina ao longo da história, bem como suas variadas expressões nos espaços em que se propaga.

Observando o quadro geral de produções de ideias pedagógicas voltadas para a área da Educação, incluindo o caso da disciplina de História, Gusmão (2004) e Cordeiro (2000) chegam a um ponto comum ao relatarem em suas respectivas pesquisas uma maior força de apoio, por partes dos docentes, a projetos educacionais anteriores a constituição de 1988, em que as esperanças sociais dependiam das lutas fomentadas em direção a garantias de poderes (e deveres) democráticos a "todos" os brasileiros. Neste caso, os autores indicam a

influência da CENP/São Paulo (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), como apoio metodológico, muitas das vezes, na contra corrente dos recentes PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e seus temas transversais. Não que estes últimos não possuam seu valor, mas sua influência parece ainda pouco restrita. Os autores relatam que uma das possíveis explicações para tal ocorrido, tem relação com a "perda de esperanças" na capacidade governamental de lidar com as demandas sociais, além de um ajustamento de programas educacionais frente a instituições como o Fundo Monetário Internacional e ao Banco Internacional de Desenvolvimento. Muitos professores demonstram suas insatisfações com os PCNs, pois alegam que o texto tenta manter uma áurea de convívio pacífico e ético, e pouco avança na abordagem de questões como a luta efetiva pela desigualdade, a formalização dos saberes de maneira crítica e de sua aplicabilidade no mundo em que vivem. Os parâmetros, segundo as autoras, estariam mais ligados à promoção da interação, vitória e comprometimento educacional voltado para o mercado de trabalho, o que, de certa maneira, recairia como um peso a mais a tais "responsabilidades". Uma formação ampla do aluno.

Parâmetros Curriculares, Leis e Diretrizes, se concretizaram como documentos que sempre fomentaram as discussões educacionais. Essa discussão múltipla é necessária para as futuras melhorias das já implementadas políticas educacionais ou pelo menos pensadas como projetos viáveis. Este capítulo procura apontar uma análise geral dos caminhos da disciplina de História na educação e os projetos relacionados a sua viabilização. Cabe a nós tentar compreender o "clima" da época em que os projetos foram produzidos e vividos, bem como toda a trajetória da concepção de história para nós, brasileiros. Entre projetos educacionais que priorizaram uma concepção inovadora, ainda que nos aspectos metodológicos, e realizados de maneiras pontuais em muitas escolas brasileiras, perseguimos o fato do que faz com que a disciplina siga sua trajetória. Mesmo que tal trajetória passe por debaixo de severas crises estruturais. Nos rastros das pegadas, é possível olhar os nossos companheiros de estrada como herdeiros de "ouros", "pratas", "bronzes", repercutindo nas vozes o eco do que nos construiu até este momento.

Talvez o cientificismo do século XIX tenha sido o grande propulsor da ideia positivista e cronológica do conhecimento, a fim de experimentar, colher resultados e processá-los para o bem e o progresso social. E chegamos ao século XXI seguindo, em tese,

o mesmo caminho. E este se mostra cada vez mais esgotado de possibilidades, gerando uma tensão no pensamento cientifico que espera pelo próximo paradigma. Segundo Dominique Julia, "nós vivemos um momento inédito na historia. O da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada (...)" (JULIA, 2001, p.37). Afirmando ainda que não devemos ignorar os conflitos que atravessam toda a cultura educativa. Talvez por serem potenciais fontes de mudanças.

Retomando a História da educação brasileira, nas primeiras décadas do século XX no Brasil, com investimentos públicos e iniciativas privadas esparsas, o corpo escolar passa a se desenvolver, ganhando progressivamente força e expressão. Como citado antes, segundo Nadai (1990), a década de 50 do século XX foi conhecida como "fase áurea", tendo o professor como apóstolo do conhecimento. Nas décadas de 1960 e 1970, por sua vez, vemos uma mescla de educação tecnicista e tentativas isoladas de romper esse modelo, com estruturas alternativas ao movimento em voga. Na década de 1980, a euforia ideológica proporcionada pela abertura política dá lugar ao progressivo desânimo e ao evidente solapamento da categoria educacional. Processo que persistiu e se aprofundou na década de 1990. Sempre pareando com os processos sociopolíticos, as disciplinas refletem as angústias e avanços na tentativa de acomodar um conhecimento cada vez mais exigente, de conformidade com as exigências dos órgãos internacionais de difusão cultural e fomento. Incluindo, necessariamente a disciplina de História.

No que diz respeito à disciplina, vemos a progressiva ampliação do conceito que a funda, desde seus primórdios enquanto se firmava como ciência de conhecimento. Tanto na direção dos processos de pesquisas, aliando diversas áreas, metodologias e fontes, como no campo de conhecimento sobre o passado e fonte critica do presente. Obedecendo sempre a conjuntura do momento e as respectivas necessidades.

> Assim, emergem múltiplos testemunhos de história como expressões dessa pluralidade desses tempos históricos, que se constituem em nuances, subtilezas, assimiladas a uma microfísica da mudança, realizados nem sempre a favor do progresso. (NADAI, 1990, p.396)

Como referenciar os processos de mudança (e retrocesso) na área? Gusmão (2004) dá os apontamentos para rastrear o pensamento dos docentes de História através de seus

depoimentos que deixam entrever a rejeição e aceitação de metas curriculares, metodologias, gostos e desgostos gerados pelo Ensino. Para a autora:

> (...) no ponto de vista da história da educação o registro da experiência dos professores, as descrições da maneira como foram vivenciadas as reformas educacionais, e a relação estabelecida com a instituição escolar – seja como alunos, sejam como professores – deslocam o enfoque, tradicionalmente centrado nas políticas públicas e nas filosofias pedagógicas. (GUSMÃO, 2004, p.396)

Acompanhamos mais atentamente as trajetórias de quem constrói cotidianamente os percursos da História. Em seguida, apresentamos as professoras e suas "versões da História". Pequenas histórias, talvez. Pequenas e grandes histórias quando as tomamos pela perspectiva da Nova História.

Os percursos pessoais - profissionais dessas professas que vamos acompanhar a seguir articulam-se à História. Fazem também sua história. Tais percursos integram as histórias do cotidiano da escola brasileira.

CAPÍTULO V

"SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA!" – AS PROFESSORAS EM DESTAQUE

(...) Foi como se ele estivesse vendo uma maçã pela primeira vez. Primeiro só cheirou, depois arriscou uma dentadinha. Daí exclamou: "Nham-nham!", e deu uma grande mordida.
Perguntei: "Você gosta?".
Ele se inclinou bem para frente, fazendo uma reverência.
Eu queria saber que gosto tem a primeira maçã que alguém come na vida. Perguntei de novo: "Que gosto tem?"
Ele fez outra reverência.
Perguntei: "Por que você está se inclinando?".
Mika se inclinou mais uma vez. Fiquei tão perplexo que só consegui perguntar de novo:
"Mas por que você está se inclinando desse jeito?"
Agora foi a vez de Mika ficar confuso. Acho que ele não sabia se era melhor se inclinar mais uma vez, ou só responder.
"Lá de onde eu venho", explicou ele, "nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina."
(...)
"Nesse caso", perguntei, "o que vocês fazem quando querem se cumprimentar?"
"Tentamos pensar numa pergunta inteligente."
"Por quê?"
Primeiro ele fez uma reverência rápida, já que eu tinha feito mais uma pergunta; daí falou: "Tentamos pensar numa pergunta inteligente, para fazer a outra pessoa se inclinar."
Essa resposta me impressionou tanto que fiz uma profunda reverência, me inclinando ao máximo. Quando levantei os olhos, vi que ele estava chupando o dedo. Houve uma longa pausa até ele tirar o polegar da boca.
"Por que você me fez uma reverência?", perguntou ele, num tom quase ofendido.
"Porque você deu uma resposta super inteligente para a minha pergunta", respondi.
Daí, numa voz bem alta e clara, ele disse algo que eu haveria de lembrar pelo resto da vida: "Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que seja inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela."
Fiz que sim, rapidamente. Mas me arrependi no mesmo momento, pois Mika poderia pensar que eu estava me inclinando para a resposta que ele acabava de dar.
"Quando você se inclina, você dá passagem", continuou Mika. "E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta."
"Por que não?"
"A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente"[11].

[11] GAARDER, Jostein. "Ei, tem alguém ai?". São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

As perguntas nos levam longe. “Quem tem boca vai a Roma”, diz o ditado popular. Quem pergunta, como indica a passagem da epígrafe anterior, tem passagem livre para seguir por mil caminhos. Para os homens que partilham das ações que repercutem na História, através dos tempos, aquele que não indaga não se move, é ponto fixo no tempo-espaço, vivendo apenas no plano das respostas. Perguntar é tentar desvendar o misterioso desconhecido, incitar a imaginação pelas possibilidades de representar o ponto de nossas indagações sobre as ações que incidem sobre a vida humana.

E foi através das perguntas que chegamos a este trabalho. Foram muitas as indagações, que ainda não cessaram (e provavelmente não cessarão) sobre a educação, ensino-aprendizagem, didática, experiências de vida e de profissão, metodologia de abordagem de temas e especificamente sobre formação de professores de História. O que este trabalho busca assinalar concentra-se no percurso da construção de um quebra-cabeça chamado professor de História.

As professoras, junto de tantos outros profissionais da sociedade, são representantes do acesso ao patrimônio cultural de conhecimento acumulado sobre a História. Possuem também experiência a respeito da realidade brasileira, com vivências específicas, com idades, com diferentes percursos, opiniões e relações interpessoais diferenciados. Possuem de comum o exercício na profissão docente, mais especificamente em História, entre tantos outros pontos a serem abordados nas próximas páginas. Mas, acima de tudo, são personas únicas, ricas de dizeres e saberes que as transformam em que e porque são, e o que fazem. E o objetivo deste capítulo refere-se justamente ao ponto em que as professores de História ganham destaque por suas singularidades.

Nosso objetivo se assemelha as considerações feitas por Lins (2004), a respeito das trocas de experiências proporcionadas e realizadas durante as entrevistas para as filmagens da película “Edifício Master”. Para a autora:

> Essa pessoa que aparentemente não sabe nada tem uma extraordinária intuição do que você quer. Se o entrevistador quiser respostas de protesto, de “esquerda”, ele vai ter; se quiser o contrário, vai ter também. Essa é uma das coisas mais importantes a se quebrar, não sugerir ao outro o que você quer ouvir. O que quer dizer respeitar uma pessoa? É respeitar sua singularidade, seja ela uma escrava que ama a servidão, seja uma escrava que odeia a servidão. (LINS, 2004, p.147)

Tentar rastrear as singularidades dos indivíduos analisados, além de envolver a ética cientifica no esforço da busca pela "sempre perseguida embora inatingível tentativa de adotar o ponto de vista do nativo" (EUGÊNIO, 2011, p.209), como bem especifica a autora, também confere maior participação dos envolvidos nos caminhos traçados (e cruzados) pela pesquisa. Como uma seta que indica a direção e que possui a ajuda do vento, da chuva e do calor, cada elemento constituído da produção desta pesquisa tenta permitir que cada um deles tenha os espaços que lhe são próprios sem desmerecer suas influências e reverberações durante a produção.

Indicamos como medida de sigilo, que os nomes apresentados foram modificados, de modo a evitar constrangimentos e privações de qualquer natureza.

As vozes das professoras

As entrevistas com as professoras aconteceram em meio ao processo de convivência na escola durante o trabalho de campo. Como já informado, a freqüência na escola era semanal, com a participação das aulas das professoras, muitas vezes prestando auxílio e algumas vezes ministrando-as. Vale dizer que a inserção na escola se desenvolveu de muitas formas. De fato, foi seguida a premisse de integrar-se e interagir com a rotina das professoras e da escola. Foi por meio desse convívio que marcamos as entrevistas e também por meio dele foi construído o diário de campo. Neste contexto foram registradas suas histórias e suas vivências com a disciplina de História.

O processo de pesquisa foi transportado em forma de narrativa para este texto. Elas são sujeitos sociais que narram suas próprias histórias, autores discursivos que possuem direitos sobre suas próprias vivências. Procuramos aqui reconstruir suas impressões e recuperar seus percursos. Uma atividade polissêmica e polifônica, por donde escorrem aprendizagens, discursos sociais, políticos, ideológicos, pontos de vistas pessoais entremeados de visões apropriadas pelos diversos canais comunicativos a que se expõem. Suas vozes podem formar conjuntos homogêneos e uniformes possivelmente permeados de discursos díspares, amalgamados de maneira inteligível para os que falam. Por meio de suas vozes buscamos compreender o universo em que os professores estão inseridos, assim como suas angústias, desejos e saberes construídos ao longo de suas vivências escolares,

envolvendo a disciplina de História. Portelli (1997) comenta sobre a importância de se respeitar o entrevistado, levando em conta na entrevista suas necessidades sobre o que deseja contar e como contar. O autor chama atenção de que o historiador acaba construindo outro discurso, o discurso acadêmico, diferente do entrevistado. Isto é, ao defender as singularidades de cada narrativa, Portelli (2001) também ressalta que esta está inscrita no discurso da pesquisa e isso inevitavelmente traz as marcas de outrem.

"Perguntar é efetivamente uma tarefa difícil, seja em uma pesquisa, em reportagens ou mesmo no cotidiano", diz Lins (2004, p.151) em reflexão sobre os documentários cinematográficos que realizou ao lado do diretor Eduardo Coutinho. Segundo a autora, vivemos sobre "o risco do real", isto quer dizer, vivemos sobre o imperativo das variáveis presentes em jogo na entrevista, tais como o objetivo do diretor, os quinze minutos de fama, as falas antecipadas, as respostas "certas" e os comportamentos esperados. Para ela, esses meios de "desprogramar" as falas vão ao encontro da tentativa de tornar a "conversa" uma troca que vá além de todos os objetivos previamente pensados.

As professoras

Ana*

A professora Ana nasceu em Campinas e tem 39 anos. É divorciada e não tem filhos. Possui diploma de licenciatura plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) – Campus de Araraquara. No momento está cursando pós-graduação pela Secretaria de Educação pela Universidade de São Paulo (USP) no projeto REDEFOR. Formada em 1999, trabalha na área educacional desde 2004.

Maria*

A professora Maria, natural de Pederneiras, município localizado em região central do Estado de São Paulo, tem 48 anos. É casada e tem um filho. Possui diploma de licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) – Campinas. Também possui título de graduação em Pedagogia pela Faculdade de Amparo. No momento está cursando pós-graduação pela Secretaria de Educação pela Universidade de São Paulo

(USP) no projeto REDEFOR. Formada em História em 1986 e em Pedagogia em 2001, trabalha na área educacional desde 1992.

Alice*

A professora Alice, nasceu em Campinas e tem 29 anos. É casada e não tem filhos. Possui diploma de licenciatura e bacharelado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) – Campinas. Formada desde 2005, trabalha na área educacional desde 2006.

Helena*

A professora Helena nasceu em Uberlândia, Minas Gerais e tem 49 anos. A família se mudou para Campinas quando ainda era pequena. É casada e tem um filho. Possui diploma de licenciatura e bacharelado em História e em Pedagogia, ambos os títulos concedidos pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) – Campinas. Formada em História em 1985, trabalha na área educacional há 25 anos.

Inicialmente, antes de passar para suas narrativas, uma observação é importante de ser feita. Chama atenção o tipo de formação profissional das professoras. Todas elas se formaram em universidades reconhecidas tradicionalmente pelo nível de ensino e pela inserção no quadro das universidades formadoras no Estado de São Paulo. Além disso, duas delas estão envolvidas em cursos de formação continuada em convênio com uma grande universidade.

O que pretendemos destacar aqui é o fato de o sistema de ensino público de Campinas possuir em seus quadros docentes profissionais vindos de instituições respeitadas por sua história na formação de professores como é o caso da PUC Campinas, UNESP e USP.

Ana

> (...) [quero deixar explicita] a ânsia que eu tenho por eles entenderem o conhecimento. Então me dá até calafrio, eu falar 'vamos, vamos, vamos...'. Mas eu preciso ainda encontrar uma formula mágica pra que eles compreendam isso.

A professora Ana foi a primeira professora com quem entramos em contato na pesquisa na escola. Logo no primeiro dia de trabalho houve o acompanhamento de duas aulas de história ministradas para uma turma de nono ano. Ana indicou os procedimentos relativos à dinâmica da aula e explicou os objetivos gerais desta pesquisa à turma de alunos e citou quais as colaborações que poderíamos trocar para enriquecer a pesquisa e a participação dos alunos na aula.

À medida que o trabalho foi se desenvolvendo e promovendo o envolvimento entre nós através do cotidiano da sala de aula e da escola, e que a pesquisa não mais inflamava os ânimos adolescentes, Ana indicava certas tarefas a serem realizadas, como auxílio a alunos, explicações sobre o tema dado, além de incentivar a participar da aula com opiniões que viessem ao encontro da problemática ou da reflexão de questões históricas. Ela também permitiu auxiliá-la a tomar conta de provas, tirar dúvidas dos alunos e eventualmente chamar-lhes a atenção para as tarefas ministradas.

Esse envolvimento inicial se expandiu para uma aproximação pessoal maior, em que trocamos, por diversas vezes, impressões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, expectativas sobre o futuro da Educação, ideias avulsas a respeito de livros e filmes interessantes, propostas de ação junto aos alunos e a escola, entre outros. Nossa relação se tornou tão próxima e nossas conversas tão ativas, a ponto de diversas vezes a professora, e até mesmo eu, sermos questionadas pelos alunos com a pergunta: "Dona, ela é sua filha (sua mãe)?" O que prontamente era respondido: "Não, não, ela é (eu sou) a pesquisadora". À pergunta algumas vezes repetida, houve a devolução com outra pergunta. "Por quê?" No dia em que essa pergunta fora feita, mais cedo, houve a resposta "Porque vocês são parecidas", respondeu a aluna, (outras respostas seguiram o mesmo sentido, sendo as vezes adicionada pela frase "vocês se dão bem"). No momento houve o questionamento sobre as semelhanças físicas com a professora que, fora a cor da pele, nós não nos parecíamos. Refletindo sobre as possíveis semelhanças tomemos a palavra "parecer". Pelo sentido direto da fala da aluna, parecer sugeriria semelhança ou parecença

em atributos físicos e fisionômicos. Mas, devido às possibilidades de interpretação de uma fala que, à primeira impressão, soara de maneira ingênua, a palavra "parecer" ultrapassava a impressão da semelhança, e focalizava uma semelhança não física, mas devido à posição que ocupávamos perante os alunos. Mesmo estando em uma zona de intercessão em que não se era aluna nem professora, mas fazia a ponte entre os dois mundos (sentava em fileiras como alunos, mas lhes tirava dúvidas e possua titulo acadêmico semelhante ao da professora). Essa ponte aproximava-nos, não só no "status", mas na maneira de responder e pensar as questões históricas propostas. As vozes de um discurso acadêmico nos ligavam, nos tornando parecidas aos olhos dos alunos.

> Conversamos previamente sobre a vida educacional em aula anterior a esta, e sem muitos embaraços [ela] expôs dificuldades, prejuízos e soluções a respeito dos impasses educacionais vividos pelas escolas públicas dos Estado de São Paulo. A respeito das dificuldades, citou a baixa aceitação dos educadores às novas idéias a respeito de um ensino que romperia fronteiras disciplinares para se tornar cada vez mais critico e humanístico. Fora isso, a professora me dá liberdade de analisar a turma sem maiores tolhimentos e aceita sugestões a respeito de materiais interessantes para as aulas de história que possam contribuir, de alguma maneira, para o enriquecimento do conhecimento dos alunos. (Diário de Pesquisa - Segunda feira, 28/03/2011)

A professora, formada em sociologia, dava aulas de Geografia e História para as séries do Ensino Fundamental II. Mostrava-se muito preocupada, tanto nas conversas quanto na entrevista, com as questões sociais que envolviam as escolas e os alunos, devido às influências trazidas e vividas durante a experiência acadêmica. As vozes de sua formação indicam uma problematização da humanidade através do social, que ecoa pela sua fala e chega até os alunos em forma de metodologia de trabalho. Diz Ana:

> (...) muitas vezes a indignação é uma das melhores armas pra você passar para eles um problema e mostrar qual a mentalidade daquelas pessoas na aquele momento.... qual a indignação, imaginar o sofrimento. (...) Tentar fazer com que eles entendam o problema humano mesmo, eu acho que é uma maneira... uma das abordagem que melhor prende a atenção deles.

Em uma de suas aulas a professora, ao discutir sobre as dificuldades sociais, econômicas e políticas geradas pela Primeira Guerra Mundial, problematizou o conceito de Humanidade. Ela indagou o que o ser humano representava frente ao poder de decisão das nações e ao senso de democracia derivados deste conflito, vistos a partir das condições miseráveis de lutas nas trincheiras e as consequências físicas, psicológicas e culturais dos

envolvidos. Reflexão essa que gerou uma discussão intensa entre os alunos sobre os problemas gerados por uma Guerra e como estes influenciam na sociedade.

A vivência acadêmica se mostrou definitiva em diversos aspectos na vida de Ana. Segundo ela, sua maneira de abordar os temas em sala de aula se reporta a experiências sociológicas para uni-las a explicações históricas. O início de sua experiência na faculdade e no magistério foi difícil, devido ao conservadorismo da sua família. A começar pelo início da faculdade.

> (...) fui sozinha... ninguém da minha família quis ir pra ver onde eu moraria, e todas diziam "eu não dou uma semana pra você voltar"... machistas, né? E fui, desenvolvi bem. Achei um choque cultural, porque o que é você estar dentro uma família tradicional, fechada e ai você [na faculdade] tem outro horizonte.

Fontana (2002), ao tomar para foco de seu estudo o processo complexo de se tornar professor, exprime as dinâmicas da influência familiar na formação do ser professor, demonstrando o quanto esta relação é intensa e significativa. Segundo ela:

> "A professora que cada uma de nós se tornou foi-se constituindo, silenciosamente, ora entrelaçada à filha que se opunha ao pai, ou que acatava a sugestão da mãe, (...) reencontrou em si a professora, ora entrelaçada às alunas que somos. Embate, obediência, sedução tingiram o entrelaçamento dos fios de meadas distintas." (p. 145)

Os estudos realizados por Goodson (1992) seguem a percepção de que, ao entrevistar professores sobre suas ações docentes, muitas narrativas deparavam-se com intensos relatos sobre suas próprias vidas, indicando a necessidade de levar em conta os relatos das vivências e do fazer humano, indissociável ao fazer professor, e importante contribuição para compreender as práticas docentes no cotidiano. Segundo ele "os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação à história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intercessão da história de vida com a história da sociedade, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao individuo" (1992, p.75). Logo, as histórias de vida se expressam por um intercruzamento de saberes, tanto na condição de construir uma narrativa baseada na linguagem, na troca dialógica, quanto nas diversas articulações entre memória e história.

Para Nóvoa (1992) a identidade docente reside em um lugar de conflitos e embates, de construção de maneiras de ser e estar na ação profissional, crendo então, que a maneira como ensinamos está diretamente ligada com o que nos faz e nos constrói enquanto indivíduos quando em exercício educativo.

Interpenetrando as vivências cotidianas de ações docentes, o homem se torna docente e o docente reflete sobre a condição de homem, mesclando relatos que, esquecidos nas romagens do tempo, ajudando a revitalizar a vivência histórica atual, através dos ecos do passado, reinterpretando e dando novos parâmetros de definição e significados. Uma atualização do passado, construído de vários "passados" e da variada relação e posicionamento no presente.

> **Juliana**: Como é a sua relação, desde o início, com a História? Ela "andou" ou ela continua a mesma? Com a disciplina, eu digo.
> **Ana**: Não, houve várias mudanças, em perspectivas, em visões, sobre como eu poderia conseguir fazer com que eles[os alunos] entendessem um fato, um momento histórico. (...)
> **Juliana**: Isso foi construído ao longo dos anos?
> **Ana**: Foi, foi... Porque no início, quando você entra, você fica tão preocupado com a questão de currículo, que tem que andar com matéria, que tem que fazer, que o aluno precisar saber isso e isso... e eu comecei a perceber... não que ele não deva entender (...)[mas] eu não tenho como forçar com que trinta e cinco, quarenta alunos entendam plenamente... então ai eu comecei a ter uma abordagem mais autônoma... vamos focar isso, vamos ficar nessa questão da desigualdade do Brasil na época tal... então, foi... eu fui tendo mais confiança, né.

Segundo Ana, os relatos históricos precisam ser diluídos dos dados referenciais exigidos pelos currículos, por uma necessidade que extrapola a disciplina. Ao ligar os problemas da explicação histórica à quantidade de "ouvidos" históricos, a professora diz preferir permanecer na base do entendimento geral da disciplina ao invés de seguir o curso normal da demanda escolar. Segundo conta, tentando focar suas explicações nas relações humanas à época histórica, sua compreensão passou a deixar a explicação linear da história para percorrer os tempos históricos relacionados a uma perspectiva anunciada por Braudel (1983) em relação aos tempos históricos. Extraindo a ideia de tempos estruturais, conjunturais e dos acontecimentos Braudelianos, conseguimos pensar a ação humana atravessando fluidicamente através da história a noção de movimento, que antes era pensada em termos de progresso. O tempo e o espaço como medida de razão para humanidade deixam de ser geográficos e passaram a ser cotidianos, ligados as ações "do agora", a negociação mais difundida e pensada para lidar com a produção de conhecimento

e acontecimentos humanos. O que consideravelmente nos aproxima da ideia de História Cultural e da vida humana "próximas aos olhos" do historiador.

Nas questões pessoais, Ana seguia direção contrária à sua família, que se caracterizava de forma aproximada a de classe média e de recursos financeiros medianos, e que pouco havia acolhido a ideia de seguir o curso superior em ciências sociais. Segundo ela, a família se mostrava "conservadora", e não tinha como prioridade social a formação acadêmica. A chegada à faculdade pareceu gerar grandes mudanças em sua maneira de pensar e analisar os demais a sua volta. Possivelmente modificando e problematizando a maneira de se relacionar com os outros, tanto no aspecto intelectual quanto no pessoal.

> (...)Pessoalmente, você quebra todos os seus paradigmas ao resolver fazer esse curso(...)[de ciências sociais]". "Porque tudo eu analiso, tudo eu falo, tudo eu questiono e ela [a mãe] fala 'você perdeu a sua emoção'. (...) Sai uma [pessoa] e literalmente volta outra.

Ana, logo após de formada, trabalhou durante alguns anos na área de mídia e comunicação em outra cidade. As baixas expectativas em relação ao empreendimento fizeram com que ela retornasse a Campinas, onde passou a ter contato com a área educativa e a lecionar de fato. Segundo ela, logo na primeira tentativa de emprego na área conseguiu vaga como professora substituta na atual escola estadual em que trabalha. Primeiramente como professora eventual e depois como professora substituta.

Ana conta que sua primeira experiência em sala de aula foi marcante.

> **Ana** - (...) um impacto, porque a inspetora me trouxe até a sala e disse assim 'olha, nessa sala só tem animal'...
> **Juliana** - Ela falou isso pra você?
> **Ana** - [a inspetora disse] 'Tome cuidado, você vai entrar na sala e eu vou fechar'. Coisa que não pode fazer, você não pode fechar o professor dentro da sala, é contra a lei, mas enfim. (...) Ela literalmente trancou a porta, passou a chave na porta e eu olhei para as crianças e falei 'gente, ou eu dou aula ou então... algo eu tenho que fazer'. Então eu comecei a conversar, explicar pra eles a formação, que eu era a professora deles... e foi indo, foi indo... foi uma das melhores turmas que eu tive depois, até o final do ano. Eles foram entendendo o processo da aula, como eu era... há uma cumplicidade entre aluno e professor, né... por mais que não, eles entendem a sua linguagem.

Fontana (2002), já citada, em seus estudos sobre o processo de construção da profissional professora, chama atenção de como alguns percursos são acompanhados pela

resistência da família ao fato de a mulher seguir sua própria carreira. A autora também sinaliza que a iniciação docente deixa marcas fortes na construção do ser professor. Talvez seja aqui, nesta pequena fala que vemos o construir "professor" em seus pequenos lides, um de muitos "começos" da prática da disciplina humana e dos saberes históricos, expondo a consciência e a necessidade da matéria para as relações humanas.

A respeito do percurso de professora, Ana conta que, a princípio, não lhe passava pela cabeça seguir a profissão, pois em meio aos bons referenciais que tinha desde os tempos de escola, achava que não conseguiria trabalhar ou entretê-los. Porém, decidiu tentar, pegando como experiência aulas substitutivas, em que professores tiravam licenças periódicas. Para ela *"(...) uma experiência por quinze dias, eu iria saber exatamente se eu dava ou não pra coisa (...)"*. A experiência relatada acima mostra que, apesar de ter sido uma experiência inicial impactante, o interesse pela profissão foi se consolidando não só nos lides diários, mas também fundado no interesse despertado pelo contato contínuo com o conhecimento. Sendo essa uma das influências para a escola da carreira e de dar continuidade à profissão.

> "(...) um dos motivos pra eu gostar de dar aula, foi o fato de que eu sempre fui uma boa estudante, eu gostava de estudar. Vamos dizer assim, que hoje em dia é complicado. Mas eu adorava ler, adorava ouvir os professores, apesar de que são momentos históricos totalmente contrários [aos atuais], nossa, mas eu era assim... eu sempre fui apaixonada pelo conhecimento..."

Segundo Kramer e Souza (1996) a tentativa humana de buscar uma identidade narrativa é direcionada pela gama de experiências enraizadas nos indivíduos, não só através do esforço de cada um dos sujeitos que as colocam em prática, mas também pela rede de conhecimentos construídos pelos diversos sujeitos ao longo da História. A possibilidade de transformar ação docente em história e história em narrativa nos aproxima enquanto seres que se utilizam da palavra - meio de disputa e arena de conflitos, contradições, compreensões, por ser ativa e fruto essencial da vivência e da comunicação da coletividade. A palavra estaria carregada de sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1981). Significante para aquele que a profere e prenhe de significados para os ouvidos que a ouvem e podem interpretá-la.

Refletindo sobre o passado, Benjamin (1987) argumenta que este não é apenas o que foi, mas também uma experiência viva cujos rastros nos apropriamos. Sendo assim, o

modo como analisamos e significamos o presente não nasce conosco, mas vai se materializando na medida em que interagimos com o que nos antecede. Ainda que essa interação seja em movimento de negação, negociação ou estabilização de saberes que tendemos a utilizar segundo o momento, as oportunidades ou como posicionamentos diante de determinados acontecimentos.

Gusmão (2004) acredita que o perfil do professor de história define-se, em boa medida, pelo trabalho com os alunos e pelos objetivos de suas aulas, em que a consciência crítica, a participação e expressão do conhecimento no social e no político se elaborem de maneira a transformar a vivência humana. Nadai (1991), também defensora deste perfil de professor, argumenta que, independentemente dos dilemas e dramas individuais, o professor assume uma imagem, representa certo papel de influência nas motivações dos alunos e para os demais pares sociais. Assim também Fontana (2000) conclui que a história de constituição do ser professor é em cada um de nós, como unidade e dispersão, continuidade e ruptura, ensinando-nos que o processo de transformação é cotidiano e se produz em diversas frentes.

> **Ana**: (...) não é porque eu estudo em uma escola publica, que é ruim... já tem dentro da concepção deles [os alunos] que o estudo na escola pública é ruim, não é. Porque grande parte dos docentes que trabalham na escola estadual dão aulas em escolas particulares, qual é a diferença?
> **Juliana**: Qual é o problema, afinal?
> **Ana**: Qual o problema? A clientela? Mas peraí, qual é a clientela de uma escola particular? Será que é tão boa assim?
> **Juliana**: Será que é tão diferente assim?
> **Ana**: Não é. (...) É o que eu sempre digo, é uma visão idealizadora do ensino. Mas eu sempre digo assim 'se alguém quiser, aprende mesmo sentado de uma árvore', não é?
> **Juliana**: Sim, claro.
> **Ana**: Agora, se fornece uma estrutura que não é tão boa, tem... né. Tem cadeira, tem carteira, tem uma sala limpa, tem uma sala de vídeo, tem uma sala de informática, tudo... então porque não aproveitar? Eles recebem livros, recebem mochilas, recebem cadernos, recebem tudo... ou seja, você deu a condição. Deu a condição? Então tá, então que falta agora? Falta o interesse.

As palavras da professora Ana deixam entrever a relação fluídica dos tempos líquidos apregoada por Bauman (2009), aqui apresentada pelo enfrentamento entre os "núcleos duros" de produção de conhecimento e o "futuro líquido" dos jovens. Este núcleo leva em conta a construção do saber em longo prazo, refletindo saberes enraizados e socialmente disseminados a conviverem com a maleabilidade de relações, acesso ao

conhecimento e as expectativas de vida dos jovens, hoje em dia. A tensão gerada entre os conhecimentos potencializados por relações estáveis e a volatilidade do acesso a informações indica que a escola é um palco privilegiado desta relação-tensão.

Essa gama de impressões da escola é acompanhada pela tentativa de compreender quais seriam seus papeis para os alunos. Apesar da aparente indiferença percebida pela professora por parte dos alunos, ela enfatiza em seu dizer, que o seu incentivo, às vezes, se faz necessário para que o aluno seja encorajado a aprender a matéria, a repensar a maneira como age perante os demais, a realçar a autoestima entre outros. O trabalho de incentivar a consciência história, os conhecimentos a partir de eventos no presente e suas relações com a memória individual e social, nos faz procurar ao nosso redor o sentido dos problemas intrínsecos às relações humanas. Sendo esse o resultado do "laboratório" cotidiano de pensar, repensar, refazer e reafirmar nossas identidades, que por vezes se encontram perdidas dos limites da ação humana e sua responsabilidade perante os seus pares (Pacievitch, Cerri, 2010). Heller (1992) inscreve a atribuição de sentido à ação humana como tarefa básica da consciência história que auxilia o homem a percorrer a história no tempo e que indica o cotidiano como um conjunto de ações morais, políticas efetivas e não reprodutivas.

> "(...) outro dia eu estava lembrando que tinha aula de psicologia, todos nós tínhamos aula de psicologia, né. Freud... coitado do Freud. Freud não conseguiria mais analisar porque o negócio está tão feio, está tão perdido. Eu lembro que eu era muito boa em psicologia. Talvez seja por eu me identificar muito bem com essa disciplina, eu consiga entender ainda [a situação dos alunos]... porque uma palavra, você faz o diferencial na frente do aluno, você colocar a mão no ombro dele e falar 'vai, eu acredito, você consegue'. Você já ganha. A criança é tão perdida que você conquistou, você ganhou a confiança dela... e ele vai fazer de tudo pra continuar essa relação de confiança. Não é só o conhecimento, eu não tenho que ter só o conhecimento historiográfico. Eu tenho que ter o jogo de cintura como pessoa pra desenvolver o ser humano, a pessoa, a humanidade."

A fala da professora parece reforçar a posição de Cordeiro (2000) ao refletir que determinadas correntes docentes que pregam a expressão crítica e interpretativa do conhecimento histórico, estariam empenhadas, mesmo que de maneira não uniforme e ainda pouco debatida, em promover a revitalização das propostas de Ensino de História. Propostas que tentam fugir da temática demasiadamente cronológica ou demasiadamente temática, tradicional, eurocêntrica e visando a interpretação do sujeito perante todo o conhecimento produzido e as relações com a sua realidade. Não se ater a história do

homem, mas as histórias dos homens de ontem e de hoje. Ela enfatiza atenção à História e atenção ao ser humano que ela ensina essa História. Explicita a professora Ana: "Eu não tenho que ter só o conhecimento historiográfico. Eu tenho que ter jogo de cintura como pessoa para desenvolver o ser humano". Isso expressa o quanto o oficio do professor vai além da disciplina que ensina, dando-nos a perceber a multiplicidade de rotas perpassam o saber que se formaliza para além das salas de aula e da escola. Entre saberes éticos, morais, religiosos, culturais, econômicos que se cruzam e que podem ser conduzidos de maneira equilibrada dentro da escola, deixando à vista as reflexões sobre as relações humanas e suas possibilidades de vivência no intercâmbio entre os espaços sociais.

Ana diz levar sua responsabilidade social como professora de forma muito séria, preocupando-se com o percurso do conhecimento gerado em sala de aula e aplicado nas ações cotidianas e na vivência social. Essa preocupação está ligada ao sentido direto do "aprender". Segundo ela, a perda de informações e de reflexões diminui as probabilidades dos alunos se experimentarem criticamente e quando há retorno, ela concebe o seu trabalho como bem realizado, pois conseguiu receber às respostas as suas ações como educadora.

> "Olha, eu me cobro muito. Sempre foi assim, 'eu não estou à altura, poderia ter feito disso mais, podia ter melhorado tal coisa'... então eu vivo numa eterna cobrança, porém, se eu deixar de lado a minha cobrança, eu percebo que pra vários, a minha presença como professor foi importante, eu tenho esse retorno. Às vezes eu encontro alunos em shopping que disseram 'nossa, adorava as suas aulas'. Só que é assim, né... assim como eles são da geração do ser, nos também queremos ser valorizados no agora".

Nas narrativas produzidas por cada sujeito que conta sua trajetória, vem junto, como aponta Portelli (1997), suas vozes sociais, sua pertença social. Também podemos perceber em seu dizer elaborações sobre facetas do ser professor. Kramer e Souza (1996), ao trabalharem com narrativas de professores, destacam o caráter afirmativo e identificador que se delineia no processo de narrar. Thompson (1992), por sua vez, indica que as narrativas podem ser construídas a partir de ecos de determinadas pressões sociais, quanto de demandas imediatas à entrevista realizada. Ao se sentir pressionada pelas próprias demandas e até por uma necessidade de trabalhar o conhecimento da melhor maneira possível, suas ideias se aproximam mais da proposta pensada por Heller (1992) de responsabilidade das ações pessoais diante da sociedade. A preocupação de possuir posição e voz ativa a partir de um

lócus particular, a escola, e de possuir voz ativa na formação de jovens, aliado a uma consciência de posicionamento histórico e social nos faz crer que a atribuição de sentido à educação vai além do instruir e vai em direção ao "construir". Pequena história? Acreditamos ser uma pequena grande história.

Maria

Maria, mesmo atuando como professora de história, com alguns anos efetivos no exercício da disciplina, foi convidada, por necessidades da escola, a assumir o cargo de coordenadora do Ensino Fundamental II. Ela toca no conflito entre a universidade e os professores da escola básica desde suas primeiras intervenções e, mesmo não construindo sua narrativa neste sentido, analisa a contrapartida da universidade para com a escola como deficitária e pouco sensível às necessidades do ambiente escolar. Refere-se à dificuldade de entendimentos entre o que a universidade oferece e o que os professores carregam como expectativa ao terem sua formação. Diz ela:

> "Eu acho que as universidades deveriam rever a maneira como se ensina... a maioria das universidades. Para que o professor pudesse chegar aqui e não ter o impacto que ele tem de descobrir as coisas que eles descobrem dentro da escola. Então a realidade deveria estar dentro da universidade, a realidade deveria estar dentro dos bancos das universidades, entendeu? E não está."

Para Gusmão (2004), referenciando-se as ideias de Popkewitz, dentre as lutas de conceitos teológicos de ensino e os interesses das novas profissões, crescem as pesquisas educacionais e uma "elite" intelectual, amparada na ciência e, quando mal conduzidas, interferem na ação do professor e, em muitos casos, propõem reformas que responderiam mais diretamente aos conflitos sociais, que propriamente ao trabalho em sala de aula.

Andrade (2004) referindo-se a outra área de conhecimento aborda a questão dos desencontros entre a produção escrita dos intelectuais, dirigidas aos docentes da escola básica e a leitura que os professores fazem de seus textos. Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005) também abordam a existência desse conflito discursivo entre a academia e os professores que vivem o cotidiano escolar por meio das narrativas das estudantes do curso de Pedagogia.

A memória da professora Maria, se relaciona com dois planos: o afetivo e o político. No primeiro caso, a memória afetiva a liga aos estágios felizes de sua vida escolar, relacionado de maneira substancial à escola rural e o papel de incentivo de seu pai. No quesito familiar, Maria mencionou durante a entrevista a origem humilde de seus pais e dificuldades enfrentadas por eles para obter acesso à escola e a outros recursos sociais (saúde, educação, etc.). No plano político, os acontecimentos históricos de um modo geral, e particularmente a ditadura militar, permeiam a sua vida através de uma ligação linear e temporal, passando para além de seus efeitos e chegando até os dias atuais e a defesa de questões políticas e sociais, também relacionadas à escola.

> **Maria**: E nesse período [de faculdade] o país ainda estava na ditadura militar. Tanto é quem em 1985, quando eu estava na faculdade ou em 1983 quando eu entrei também na faculdade, era muito difícil você fazer história naquela época.
> **Juliana**: Revolucionária?!
> **Maria**: Revolucionária, eu andava de boina do Che Guevara, entendeu?
> **Juliana**: Você andava de boina?
> **Maria**: Andava de boina do Che Guevara, e muitas vezes andava com aquele jaquetão verde do exercito. (risos)
> (...)
> **Juliana**: Mas porque? Por causa da faculdade, do ideal da faculdade?
> **Maria**: O ideal da faculdade naquela época era lutar pela liberdade do país.
> **Juliana**: E você acreditava nisso?
> **Maria**: Sim. Eu tinha que acreditar, né. Eu entrei na escola na década de setenta, auge da ditadura militar. Mas eu estava no sitio, eu morava no sitio [em Pederneiras]... eu não tinha ideia de ditadura. Por exemplo, as notícias que a gente tinha eram de rádio. Então a gente tinha um rádio no sitio, não tinha TV na minha casa. Não tinha nem luz elétrica.

O contexto de vivência em que a professora Maria estava se formando enquanto sujeito social, o mesmo da professora Helena, apresenta particularidades devido ao período de tensões políticas e sociais gerados pela ditadura militar. Ao longo de sua trajetória mesclam-se tensões e lutas sociais na busca pela formação como professora de História, se tornando marca particular de sua narrativa. As experiências de vida reveladas através da memória merecem a consideração de nos portarmos como visitantes temporários que não conseguiram apreender o significado completo de toda a sua "extensão". Considerando que nossas vivências ainda estão vivas e fazem parte de nós, ao as resgatarmos, elas retornam segundo as nossas necessidades e os pontos que nos marcaram. São importantes de serem considerados marcos de existência.

Ao reconstruirmos nossas trajetórias selecionamos o nosso olhar sobre determinadas escolhas ideológicas, políticas, experiências culturais ou sentimentais que nos aproximam do objetivo a ser alcançado: contar uma experiência de vida, falar sobre histórias específicas, falar sobre determinado assunto, ou sobre demais envolvidos em determinadas passagens de nossas vidas. Amado (1997) sinaliza que os depoentes, quando aceitam dar uma entrevista, eles o fazem também porque têm a intenção de passar seus pontos de vista sobre o assunto. Os entrevistados, segundo afirma a autora, têm seus próprios objetivos de expor o seu lado da história, assim como o pesquisador tem os seus objetivos também.
Maria aproxima suas experiências em relação à influência da família, destacando-se o pai como figura modelo, para determiná-la como parte importante de sua vida e de suas escolhas.

> **Maria**: (...) a minha família não tinha condições de pagar nada. Com um monte de filhos, meu pai com cinco crianças para cuidar, né. Naquela época não tinha o costume de ter filho em escola particular... A escola pública era excelente [referindo-se a escola pública da época que estudou – fim da década de 1960 e início da década de 1970], então a gente não tinha essa necessidade. Mas para meu pai era essencial que a gente estudasse. Um dos objetivos dele de sair da zona rural foi pra que a gente estudasse.
> **Juliana**: Ahm é?
> **Maria**: É... [para que] eu e os meus irmãos a gente estudasse. E ele conseguiu isso, porque os meus irmãos, nós somos todos formados. Mas a caminhada foi muito difícil.

Percebemos em seu dizer que, se por um lado a vertente familiar firma as bases que levaram Maria a acreditar na importância da educação como base de aquisição de conhecimento e de instrumentos identificáveis de uma determinada realidade e de uma leitura de mundo muito particular, em outro plano a influência de acontecimentos históricos específicos direciona sua trajetória até os dias atuais. Em sua fala, identificamos duas referências temporais e afetivas - familiar e histórica - acabam se entrecruzando em diversos casos, sendo que algumas vezes, um exerceu influência definitiva para que o outro ocorresse. Esse é o caso, por exemplo, quando a professora cita sua experiência em outra região do país, quando fora morar com o marido. Como segue:

> **Maria**: [...] Em1986, quando eu estava no último ano de faculdade, meu namorado na época foi transferido pra Foz do Iguaçu. Nós namorávamos, eu estava fazendo o quarto ano [de faculdade] e ele falou pra mim que ia pra Foz do Iguaçu, mas só se eu fosse junto. Então eu tinha que terminar minha faculdade, e

> me preocupar com o meu namorado que estava mudando pra Foz do Iguaçu. Então o que aconteceu? A gente casou no mês de maio, mês de agosto eu estava grávida. (...) Então eu casei em maio de um ano, no maio do outro ano meu filho nasceu. E fiquei cinco anos em Foz. (...) Sem trabalhar, só cuidando do meu filho. Aí eu voltei em 1991 pra cá [Campinas], quando o Collor assumiu, o governo Collor. (...) Então, em 1991 a gente veio embora. (...) Porque o pessoal da Itaipu foi todo mundo demitido. (...) Foi todo mundo demitido. Aí quando o Collor assumiu, nós fizemos campanha para o Lula. (...) A gente fazia carreata lá em Foz, entendeu? Porque eu e meu marido a gente se considera petista.
> **Juliana**: Até hoje?
> **Maria**: Até hoje. Sim, sim... a minha ideologia não mudou por causa de alguns problemas. (...) Nenhum. E a gente fazia campanha pro Lula, aí no fim quem ganhou foi o Collor e o que aconteceu? Meu marido foi mandado embora. Assim como mais de dez mil pessoas que estavam trabalhando lá.

Segundo sua narrativa, a escolha da profissão veio como um meio de defender determinados ideais por ela defendidos e intensificado por influências de professores e por experiências significativas no campo afetivo relacionado à escola. Os agentes sociais revestem as práticas cotidianas de significados simbólicos que lhe são expressivos, transitando entre os saberes que se aproximam do senso comum, combinando-os com informações de cunho acadêmico ou ideológico. Segundo Certeau (2002) afirmou, a palavra *trânsito* traz em si o significado de nossas elaborações em constante formação, que se misturam e convivem, mesmo que paradoxais, de maneira mais ou menos coerente. Podem adquirir feição fluente e flutuante devido à influência maior ou menor de certas crenças, em determinados momentos da vida humana, em que são destacados aspectos, que podem não mais estar em voga em seguida. A depender de tantos fatores, nossos saberes sofrem certos crivos quando instigados por fatores externos, como por exemplo, a entrevista realizada.

As nossas memórias são agentes vivos que podem ser narradas e elaboradas por seus portadores. O indivíduo ao partilhar suas memórias, dá o tom: com maior entonação, dramaticidade, indignação, indiferença, de acordo com o que é esperado em sua situação de fala, de acordo com a relação que possui com a memória a ser acessada. De alguma maneira, as memórias, sentimentos e sensações que nos marcam de maneira indelével, inscrevem suas influências em nossas falas, pelos trajetos que marcam a construção do que expomos. A partir dos pontos chaves, com os quais nos identificamos, construímos os nossos discursos de maneira a revelar as marcas externas, incluí-las nas ações, quando, muitas das vezes mesmo, são o pano de fundo das nossas falas.

Maria deixa transparecer o movimento fluído da memória, e a ascendência de suas referências nas ações cotidianas, quando, em uma fala sobre as ações escolares, menciona seu gosto pelas "fanfarras[12]".

> **Maria**: Mas eu tinha noção da escola, porque eu sabia que aqui se fazia projetos, que tinha umas coisas aqui, que tinha uma fanfarra, [e] que a fanfarra faz muito sucesso...
> **Juliana**: Fanfarra é... desculpa, eu não sei o que é.
> **Maria**: Fanfarra? Eles tocam instrumentos musicais e participam dos desfiles de sete de setembro.
> **Juliana**: Ahm, certo!
> **Maria**: Todos ornamentados, tudo com uniforme...
> **Juliana**: Certo! Entendi.
> **Maria**: Então, esse ano ela tá meio abandonada porque a escola tá sem dinheiro, não tem como pagar. O instrutor só vai vir agora em agosto pra poder ensaiar pra sete de setembro.
> **Juliana**: Aham.
> **Maria**: Então, mas a nossa fanfarra faz maior sucesso em sete de setembro.
> **Juliana**: É mesmo, é?
> **Maria**: É... e eu sou apaixonada também, porque o meu pai era músico... meu pai, além de agricultor, era músico. (...) E ele era músico, e eu adorava ouvir ele cantar e tocar... meu pai tocava instrumento de sopro.

Em mais de um comentário, Maria nos informa sobre as suas influências formadoras e como elas incidem sobre sua vida e prática profissional. Essa influência repercute no caminho de suas escolhas e na ação prática de tentar equilibrar suas necessidades. Segundo seu relato, suas práticas estão enraizadas na escola e nos lides cotidianos da instituição que toma parte, a ponto de interferir na vida pessoal, requerendo certos cuidados e reajustes para que não se prejudiquem e comprometam um ao outro. Neste sentido, Maria parece construir o conceito histórico relacionando com necessidades prementes para a ciência histórica, norteadores e indicadores de sentido (Heller, 1993) como as vivências – acadêmicas, individuais e coletivas, memórias e experiências diversas, conhecimentos adquiridos e indagações processadas a partir de demandas sociais, culturais, políticas, educacionais que permeiam as experiências pessoais.

Vemos também em sua fala a importância de determinadas práticas escolares enraizadas na noção de conhecimento gerada pela escola, misturando a noção de expressão cultura popular com determinadas noções de "oficialidade" do ensino, como a identificação de datas comemorativas direcionando noções de conhecimento histórico. Para Miranda

[12] Bandas que desfilam em comemorações ao dia da Independência do Brasil.

(2007) a fixação de certas tradições no plano escolar muitas vezes é utilizada como justificativa plausível para operações de seleção de conteúdos, e que, em determinadas situações, não fogem aos valores instituídos principalmente a partir do regime militar brasileiro e de suas manifestações de civismo. Essas representações seriam simulacros de supostas expressões de cidadania e de democracia.

> **Maria**: Aí o que aconteceu? A professora também não podia pegar essas aulas, porque o horário tava batendo, aí atribuíram as aulas pra mim. Então eu fui dar aulas de Moral e Cívica.
> **Juliana**: E aí como é que foi, deve ter sido uma experiência...?
> **Maria**: Foi... mas foi uma coisa assim, que você fala assim, né... você é contra. De repente, você é contra o Regime Militar lá, e você vai estudar, porque você foi imbuída do ideal e tal. Daí, você vai dar aula de moral e cívica, então o professor de História poderia dar aula de educação Moral e Cívica, OSPB. (...)
> Então era uma oportunidade de você trabalhar e de refletir em cima da situação política que o Brasil passava naquela época, principalmente em noventa e dois.
> **Juliana**: E os alunos "compraram", "compravam" essa ideia?
> **Maria**: Eles eram apaixonados.
> **Juliana**: É?
> **Maria**: Dependendo da maneira como eu falava, por exemplo, na época do Collor, na queda do Collor, é... eu dava aulas fantásticas, falando sobre impeachment. (...) Era um bom momento pra se dar aula... Pra se dar aula de educação Moral e Cívica e pra se dar aula de História... Pra se falar da História do País. Então havia um engajamento muito grande, e eu tive sorte com isso também, né. Quando eu comecei a trabalhar, a gente tava tendo todo esse rebuliço político, né, no país.
> **Juliana**: Você gostaria de voltar a dar aula?
> **Maria**: Ano que vem eu pretendo voltar a dar aula.
> **Juliana**: É?
> **Maria**: Porque eu já estou há onze anos na coordenação e você tem que mudar, num pode ficar muito tempo, entendeu? E é também um compromisso meu com o meu marido. (...) Porque é assim, eu não tenho horário pra entrar nem horário pra sair, e como a gente está planejando nossa vida de outra maneira, assim... eu vou ter que fazer outras coisas, né. Meu filho tá formado, ele não precisa mais de mim o tempo todo em cima dele, mesmo porque ele tem a vida dele. Mas eu e o meu marido, a nossa relação tá ficando assim... difícil, porque eu passo mais tempo na escola do que na minha casa".

A marca afetiva da fala da professora nos apresenta certo toque maternal na relação com os alunos. Marca esta que nos recorda o ainda predominante papel social da professora, relacionado com ações de cuidado e zelo, próprios de quem vivência as experiências maternais ou familiares. Esse papel que geralmente se apresenta para o gênero feminino não é condição unívoca, embora aspectos de sua expressão estejam diretamente ligados.

O gênero feminino e a condição de ser mulher e professora ainda são tratados na analise da fala da professora, só que de maneira diferente da anteriormente explanada. Se anteriormente vemos o cuidado com alunos, logo em seguida percebemos a cobrança pela ocupação da função da mulher no jogo das relações familiares. O trânsito entre expectativas e cobranças é condicionado pela negociação da posição que ocupa socialmente. "O pacto", melhor compreendido como sendo uma política de negociação (FERREIRA, 2001), esbarra nos sentidos de concessão, negociação e ganho que, de alguma sorte, força as partes negociadoras a entrarem em acordos que irão trazer benefícios às suas posições sem trazerem desprestígio a suas ações. Ainda que o caminho das tensões geradas pelo "negociado" seja alvo de disputas ou reações sociais, políticas, econômicas ou pessoais para além dos ganhos. Isso geraria uma dependência cíclica em que ambas as partes deveriam contribuir para o sucesso de seus empreendimentos.

As razões expressas em sua fala sobre a negociação de deixar o posto atual de coordenadora escolar pela possibilidade de voltar à sala de aula são variadas, a priori. Embora seja direcionada por uma demanda pessoal conforme relata a saída do posto atual, pode não ser esse o único motivo. O caminho da sala de aula pode também cruzar questões políticas, ideológicas, sociais, trabalhistas, inter-relacionais. O que entendemos é que a negociação permanece no âmbito escolar ainda que ele seja o causador de dificuldades. Sendo sua contrapartida dependente de outra, anterior e necessária para que o pacto "vingue".

Segundo Maria afirma, ela sente necessidade de voltar a ministrar aulas, movida possivelmente pelo interesse de mudar de cargo dentro da escola e de voltar ao ambiente da sala de aula para retornar o contato com a disciplina de História. O descontentamento expressa na sua fala não parte da sala de aula, mas das ações fora dela. De alguma maneira, seu relato fortalece a impressão de que ela parece criar uma identidade como professora de História que reúne o desejo de ser professora, o gosto pela disciplina, a luta pelo espaço democrático para si e para os demais a sua volta, beneficiando de alguma forma todas as partes sem se sentirem prejudicadas. Tendo a história como orientadora da vida prática (Pacievitch; Cerri, 2010). O interesse e paixão demonstrados pela disciplina foi um dos pontos interessantes de seu dizer, e de alguma maneira ela mostrou o interesse em entrar em

contato com o mundo da história mesmo que de maneira diversa da vivida entre os estudantes de História e os professores.

> Eu havia combinado com a professora Helena de dar uma aula aos alunos do 1° ano do ensino médio que abrangesse os temas: Crise de 29, conseqüências da crise, "Depressão Americana" e construção das idéias em torno dos regimes totalitários na Europa. Havia dado, cerca de três semanas atrás, a mesma aula para os alunos do 3° ano, e por ter agradado a professora, ela pediu que passasse o mesmo tema, de maneira diluída aos alunos do 1°. A turma estava cheia. Começamos a aula conversando sobre o que eles sabiam sobre a crise de 29, os antecedentes, como e porque ela havia ocorrido. Pouco depois de ter começado a aula, fiquei surpresa ao ver Maria entrar na sala para assistir a aula e compenetrada ficou até o final. Ao invés de sua entrada me fazer sentir coagida, fiquei muito contente de poder compartilhar o conhecimento histórico com ela e com Silvia, pois todas somos formadas em História. A aula transcorreu muito bem, com alunos fazendo perguntas, interessados, outros nem tanto. O saldo positivo foi ver o interesse sobre o assunto nas carinhas dos alunos e que as professoras gostaram e elogiaram os resultados. (Diário de campo, segunda feira, 20/06/2011)

Helena

> "Logo no primeiro dia que assisti à aula com a professora Helena, notei algo interessante. Assim que ela chegou à sala do terceiro ano do Ensino Médio, se encaminhou para o quadro e escreveu em um canto: 'Bom dia, alunos! Deus os abençoe! '. Achei o movimento diferente, por não ter visto antes outras professores citarem a palavra Deus de maneira explícita em seus comentários, e por vê-la fazendo sem constrangimentos." (Caderno de Campo, quarta-feira, 16/03/2011)

A professora Helena nasceu na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, e se mudou para Campinas quando criança, devido a necessidades familiares. Após chegar à cidade a família decidiu constituir residência fixa, pois "nós não quisemos mais sair daqui". Com uma afinidade pela disciplina de História desde criança, e que continuou a se desenvolver durante a adolescência, a professora escolheu o curso e optou pelo diploma na área de humanas, apesar de ter feito ensino médio técnico em Contabilidade. De família de classe média, cursou História enquanto trabalhava. Após terminar a faculdade, optou por seguir dando aulas de História em escolas.

A relação com Deus ou o sentimento religioso em nenhum momento, durante aquela aula, fora explicado. É possível pensar que os alunos já estivessem acostumados com mensagens no quadro. A ação de escrever no quadro algumas mensagens, não

necessariamente se referindo a Deus, mas com desejos de boa sorte, boa semana, etc, se repetiu ao longo do ano letivo. Parecia tratar-se ali de uma relação escolar estruturada em uma aproximação afetiva. Indagada sobre as relações religiosas divergentes dentro de sala de aula e os possíveis atritos, Helena expôs o fator de neutralidade como guia de suas ações, como uma "tentativa de levar em consideração as opiniões e o livre-arbítrio de cada aluno". As mensagens seriam, a seu ver, um modo de tratar os alunos com respeito e consideração, e de incutir, a sua maneira, necessidade de expressar condutas específicas no trato das relações sociais.

A palavra livre-arbítrio havia chamado atenção quando fora mencionado em uma primeira vez, pelo reconhecimento do uso palavra na projeção de uma construção ética e moral do indivíduo. Durante a entrevista as palavras livre-arbítrio e libertação voltaram a figurar o discurso da professora. Indagada sobre o que significaria liberdade e libertação, Helena responde:

> **Helena**: (...) O meu principal compromisso é realmente libertar o aluno, deixar o aluno mais crítico. Aí às vezes eles usam até isso contra a gente.
> **Juliana**: É? De que maneira?
> **Helena**: Por exemplo, ontem o nono C arrancou o piso da sala de aula e disseram que quem tem que repor é a escola pública. Então... (...) 'Ahm, o governo não dispõe de tanta verba para escola', 'ahm, mas eles têm dinheiro para roubar'. Né, então... eu gosto de deixar meu aluno esclarecido, um aluno crítico, um aluno com conteúdo para conversar. Eu sou muito conteudista, porque eu não acho que adianta nós formarmos um aluno crítico se ele não tem a sua bagagem, a sua carga. E modéstia a parte, modéstia à parte mesmo, eu percebo um diferencial no aluno que eu pego na quinta série e deixo no terceiro colegial. Quer dizer, eles acumulam uma bagagem boa.
> (...)
> **Juliana**: Você mencionou a palavra liberdade e libertação algumas vezes. Pra você o que é liberdade?
> **Helena**: Olha Ju, libertar é dar subsídios para que eles [os alunos] possam se sentir livres para se expressar, para pensar sem amarras, sem imposições. Mas com consciência, com noção do que faz. Eu acho que libertação tem a ver com a ideia de pensar o mundo de maneira crítica, sabendo do que se está falando, das escolhas que faz. Pensamento é liberdade, e essa liberdade tem que estar em nossas mãos. Quem tem conhecimento tem poder nas mãos e não se deixa dominar. Questiona, pergunta.

A importância de ampliar o conhecimento histórico para além das fronteiras da sala de aula compreende o esforça de proporcionar ampliação da capacidade de expressão social, avaliando a posição ética que possui. Neste caso, como o da fala da professora Maria, quando se refere a necessidade de formar seres humanos, o reconhecimento do saber

está na relação com o mundo e com a sociedade na qual se vive e que a escola só apresenta uma entre diversas possibilidades de atuação, ação e compreensão.

Em seu dizer, percebemos que a sofisticação do discurso inclui uma dimensão plural do ser, que engloba as convicções dos indivíduos espelhadas na ação humana como agente transformador e portador de signos culturais, sociais, econômicos, religiosos, etc. Uma junção de vozes (BAKTHIN, 2003) que ecoam na formação do indivíduo (polifonia) e que, ao exporem seus pontos de vistas, exploram mais detidamente a dinâmica da vivência partindo de um princípio de alteridade e chegando à compreensão de sua própria formação.

O discurso referindo-se ao sagrado perpassa a ideia de construção de um indivíduo para a liberdade, que foi pensada por Freire (1967, 1979) em diversas de suas produções. Partindo de suas primeiras ideias a respeito da relação entre os indivíduos e educação, atentemos primeiro para a compreensão desta ideia. Esta é vista como uma união que possui a capacidade de incentivar o indivíduo atingir a compreensão da dinâmica social através da educação, partindo do exemplo explicativo da dicotomia oprimido/opressor.

> "A maior e única prova de amor verdadeiro que os oprimidos podem dar aos opressores é retirar-lhes, radicalmente, as condições objetivas que lhes conferem o poder de oprimir... somente assim os que oprimem podem se humanizar. E esta tarefa amorosa, que é política, revolucionária, pertence aos oprimidos. Os oprimidos na verdade se transformam em educadores. Os opressores, enquanto classe que oprime, jamais libertam e jamais se libertam. Só a debilidade dos oprimidos é suficientemente forte para fazê-lo" (FREIRE, 1979. p. 91).

A ideia de liberdade para Freire (1979) está ligada e contraposta à construção estrutural rígida da educação como um dos braços da ação do capital. Freire (1979) se indigna com as injustiças produzidas pelas relações desiguais incentivadas pelo capitalismo. O sistema de produção econômico atuaria no sistema educacional de maneira a desagregar o interesse de instruir, instrumentalizar e refletir, passando apenas a função de engrenagem técnica para produção de mão de obra. Ao afinar-se a uma produção de caráter teleológico, na menção moral de "amor ao próximo", o pedagogo se aproxima do discurso da teoria da libertação, vertente questionadora das ações cristãs para a religião católica. Teoria que via o questionamento da ordem social, ainda que através da vertente moral, uma

saída para a construção do indivíduo consciente de seus direitos e deveres perante a sociedade e o governo.

Na fala da professora é possível captarmos indícios dos pressupostos da pedagogia freiriana, principalmente ao atentarmos para os léxicos utilizados: "aluno crítico", "libertação", "liberdade". Podemos também inferir aspectos de uma religiosidade que a perpassa. Ou seja, várias vozes discursivas entrelaçam seu dizer. Helena menciona as influências da filosofia religiosa em seus lides cotidianos.

> **Juliana**: Como conversamos uma vez depois de uma aula, você mencionou o fato de ser espírita.
> **Helena**: Sim, sou espírita desde criança. Ih... eu trabalho dando aulas e cursos de espiritismo desde os 12 anos.
> **Juliana**: Ahm é? Então... Você acha que os seus conhecimentos sobre espiritismo exercem alguma influência... Assim, no dia a dia, na maneira de ensinar História, no conhecimento da História?
> **Helena**: Ahm sim... Exerce sim. Não que a gente explicite isso. As pessoas não sabem que a gente é espírita, muitas vezes. Pra você ter uma idéia, eu e a diretora da minha outra escola só fomos descobrir que trabalhamos no mesmo Centro Espírita depois de anos. Depois de uns três anos. Mas então... eu ensino eles [os alunos] para que eles compreendam que o que a gente faz não acaba aqui. Que nem tudo é o agora, tem o amanhã também, né. Eu ensino a eles que eles devem se preocupar com o que fazem para não afetar o outro, pra não afetar a vida mais lá na frente. Mas sem dar nomes, sem pensar em algum credo... Só pensando que eles são seres imortais, que a vida não acaba aqui.

Conforme as aulas assistidas, baseando-se em ideias como a pré-existência da alma, a vida após a morte e a reencarnação, pregadas pelo Espiritismo, a professora aproxima seu discurso em sala de aula, ainda que de maneira sutil, dos conhecimentos que acredita e professa.

> "A professora deu continuidade ao tema da aula, sobre Reformas Religiosas nos séculos XVI e XVII. Ela havia comentado antes de entrar na sala, sobre o interessante comentário de uma aluna. Quando retomou a aula, Helena chamou a aluna em questão e pediu para que ela repetisse o comentário feito na aula anterior e disse que queria, a partir dali, retomar o assunto. A aluna não lembrou especificamente o que havia falado, mas após a troca de comentários entre os alunos, ela inteirou: 'Ahm, professora, o que eu tinha dito, era que essas pessoas aí, brigando e se matando pra defender sua religião, porque não se podia ser católico... essas pessoas aí não liam a bíblia. Se tivesse lido, isso não teria acontecido. ' Helena pediu para que ela e os outros alunos aprofundassem suas reflexões. Um aluno refletiu: 'Se Calvino soubesse o que a nova religião que ele causou, talvez ele não tivesse criado o calvinismo. Uma besteira se matar porque um não acredita no que o outro

> acredita. Somos diferentes, cada um com o seu. O Deus é o mesmo.' Logo em seguida, aluna continuou: 'Por exemplo, professora, a gente tem que seguir o que tá na bíblia. Eu vejo um monte de evangélico que veste roupão, não corta cabelo, não se maquia... Na bíblia não está escrito isso. Tá escrito que você tem que se vestir e se embelezar pro seu homem, não para o mundo. É por isso que as coisas estão como estão.' A aluna chegou a citar a frase bíblica na íntegra fornecendo o capitulo e o versículo que estava a passagem. Helena questionou a idéia de liberdade de expressão e de crença, além do livre arbítrio dos seres humanos. Porém a aluna reafirmou, em voz baixa, que a bíblia era a única fonte de verdade e conduta." (Caderno de campo, quarta feira, 16/05/2012)

Cremos que esse registro marca a pesquisa pelo comentário dos alunos e pela temática religiosa que envolvia não só o assunto, mas também os debatedores. O registro foi realizado em uma ida à escola para rever alunos, professores e conversar com as professoras sobre a dissertação. Após a conversa, a professora Helena me convidou para conversar com os alunos de suas turmas sobre o papel do pesquisador e a importância de seu trabalho para comunidade científica e para a sociedade.

A questão da religião nas escolas, através da inclusão, em grades curriculares, de aulas de ensino religioso, segundo o interesse do estudante (artigo 33 da lei nº 9.475, de 22/7/1997), os debates envolvendo religiosos de diferentes crenças a respeito da constituição familiar, a problematização do aborto e do direito a vida, são algumas das questões recorrentes nos dias atuais envolvendo religiosos. Helena, junto dos demais alunos, ainda que de maneira indireta, refletiu sobre problemas atuais, recorrendo a uma perspectiva de análise do passado, para pensar sobre as relações sociais ao longo da história. A mudança de perspectivas, de compreensões e a multiplicidade de ideias tendo em vista a composição de ideias, ideais e concepções de vida, sociedade, cultura, Deus, homem, etc.

Na parte da entrevista citada anteriormente, Helena assinalou o fato de ser "conteúdista" e a isso ligou a necessidade de conteúdo para a formação crítica do indivíduo. Essa formação partiria de uma tomada de consciência histórica, em que o conhecimento e o acesso à História partiram da vivência e de experiências sociais. Segundo Rüsen (2001) esta prática social geraria a construção progressiva de identidade individual e sociocultural, além de formalizar competências narrativas. Se tornando, assim, um processo de maturação das experiências que o homem possui com e no tempo e espaço. Atrelados ao

desenvolvimento das competências narrativas estariam: a maneira como se lida com o passado, a capacidade de interpretação envolvendo as diferentes temporalidades e por fim a habilidade de orientação e a tomada de decisões, envolvendo todos os pontos citados.

Zamboni (2007) argumenta que Rüsen (2001) concebe a dinâmica da consciência crítica, como sendo parte constituinte da formação identitária do homem e pensada como parâmetro reflexivo que leva em conta a problemática da produção de modelos culturais. Segundo o autor,

> "(...) Só se pode falar em consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela transporta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa" (2001, p. 63)

A professora Helena, ao longo do ano de pesquisa na escola, era mencionada pelos alunos e funcionários como uma professora rígida, porém amorosa. Em seus próprios termos ela se define uma professora rígida. Segundo Helena, essa rigidez é necessária para impor limites e para definir os espaços de convivência, respeito e amizade entre alunos e professores. Além disso, e de considerar necessário para a aprendizagem dos conteúdos de história uma larga base de conteúdos, ela afirma ter preferência em acompanhar a evolução das turmas que ensina. Para ela, essa é uma maneira de desenvolver os conhecimentos e ver os resultados do que ensinou.

> **Helena**: (...) Pra mim é fundamental trabalhar um aluno de quinta até o terceiro colegial. O aluno que eu vou pegando assim, tudo picadinho, é difícil. E um dos maiores problemas da escola pública, é o governo jogar o professor dentro de sala de aula e querer que o professor consiga alguma coisa. Não consegue. Você não consegue em um ano, você não consegue no segundo... a partir do terceiro ano você começa a cativar esse aluno, mostrar o seu trabalho. Porque o adolescente o tempo inteiro está querendo provar alguma coisa e nem sempre é uma coisa boa.
> **Juliana**: Você acha que essa construção...
> **Helena**: É uma construção...
> **Juliana**: Aproxima não só da disciplina, mas aproxima também da sua relação pessoal?
> **Helena**: Com certeza, com certeza. O aluno que me conhece, ele me respeita. O aluno que está começando agora, ele está batendo de frente comigo.
> **Juliana**: Por quê?
> **Helena**: (...) [aqui] é uma escola diferenciada. Nós temos filhos de médico, temos filhos de juízes, temos filhos de delegado... aluno que não conseguiu se dar bem por aí, cai aqui. E ele chega batendo de frente com todo mundo. E ele demora a ter afinidade com os professores... e comigo mais ainda, porque eu

> chego batendo de frente. Eu chego batendo de frente porque naquele momento ele está precisando ouvir mais não do que sim.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio fornecem elementos para compreendermos quais relações, quais aprendizagens e como o aluno concebe e constrói o conhecimento. Na apresentação dos objetivos principais dos PCNs para o ensino fundamental destacamos, entre outros pontos que compõem o documento, algumas premissas:

> - Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito
> - Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
> - Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. (BRASIL, 1998, p.7,8)

Encontramos nos PCNs alguns fragmentos que se reportam de maneira geral à fala da professora Helena, dada a convivência em sala de aula, as anotações do caderno de campo e a realização da entrevista. Os PCNs tentam reproduzir determinadas assertivas sociais necessárias da apreensão dos conhecimentos produzidos pela escola. A polifonia e a polissemia (profusão de vozes e sentidos) do texto tentam dar contar dos discursos e das produções de profissionais de História acerca do conhecimento. De certa maneira, os dizeres de Helena entram em consonância com a produção do documento regulamentador que obedece a certa ordem política, econômica e cultural à luz de uma demanda social específica. Neste caso, a pressão social para a construção de documentos que dessem conta de organizar, estruturar e conceber uma ordem nacional para a Educação. Zamboni (2003) tenta concatenar a necessidade de refletir sobre os PCNs fornecidos para a disciplina de História, argumentando a apreensão de certos conceitos, entre eles o sentido de identificação com aquilo que se aprende.

> O conceito de identidade aplicado à educação está fundamentado em uma concepção de vida humana e a única forma de realização é na história. É nesta

> dimensão que o tempo/espaço são categorias explicativas do conhecimento, isto é, têm um passado individual, local sustentado por um social histórico mais amplo do qual fazemos parte. (ZAMBONI, 2003, p. 375)

A construção do ser professor para Helena perpassa pela identificação de luta pelos direitos sociais e da expressão de cidadania e luta pela classe de professores e dos bens a serem acessados pela comunidade. A professora Helena, assim como a professora Maria, relata que cursou a graduação em meados da década de 1980. Por ter vivido no período final de ditadura, e defender a abertura política dos direitos civis, Helena se envolveu com mobilizações sociais e participou de movimentos como as "Diretas Já" (movimento civil que defendeu a realização de eleições presidenciais diretas, ocorrido entre 1983/1984). Segundo ela, a experiência de luta pelos direitos civis influenciou sua formação como professora de História.

> **Juliana:** Você acha que esse movimento, essa militância, ela foi importante pra sua formação?
> **Helena**: Super importante, super importante.
> **Juliana:** De que maneira?
> **Helena**: Agora eu vejo que nós realmente participamos da História, porque agora o que eu vivi está nos livros... e eu consigo falar isso pra eles [os alunos]: 'eu vivi isso'.

A ideia de fazer parte da História, expressa em sua fala, indica que a crença na disciplina passa além da compreensão das relações sociais, culturais, políticas, religiosas entre presente e passado. Faz parte de uma marca identitária e de pertença a um grupo que conseguiu deixar "marcas" na História, para além das ações cotidianas. A contraposição entre luta e realidade tem a História como principal arena de disputa, em que as tensões diárias sobrepõem a construção lenta do tecido histórico, para a apresentação marcante e decisiva na história do Brasil. Tratando-se, então, de um cenário de conquistas e ações afirmativas a favor da democracia e da cidadania de milhares de brasileiros. Não que haja, de fato, uma arena de disputa entre cotidiano e evento marcante. A História permeia a vida humana e traz à tona, através da memória oficial e pessoal a marca da importância de se conceber e se compreender as relações humanas ao longo e através da História. A formação de Helena, enquanto professora e enquanto mulher, militante, perpassa pela relação próxima com seu objeto à luz das disputas sociais. O mais próximo que se poderia conceber da aproximação de um fato histórico, seria a vivência e o reconhecimento da participação

imediata, evidenciando a importância de exaltar os benefícios da luta e a reafirmação da vivência histórica através do fato registrado, documentado. Mais que isso, o que de fato gerou reflexão na identidade brasileira e que serviu de pano de fundo para o processo de redemocratização e redefinição do destino da nação brasileira. E que foi um ponto chave em sua formação, guiando suas concepções pessoais e suas convicções como professora de História.

Alice

> (...) eu sinto como... roubaram os meus sonhos, entendeu? Eu tinha vários planos em relação a essa carreira, e não tenho mais. Entende? Então, assim, não sei... eu quis fazer algo, que no meu entender é bonito, você educar, levar conhecimento, ter essa aproximação... que tanto pode ser com criança, adolescente ou já adulto. Você estreitar essa relação com pessoas que talvez você passe na rua e nem olhe pra cara delas e nem as cumprimenta... e você estreitar... cada uma com sua vida... enfim... com suas experiências. Mas ainda... mesmo assim, tá tão afastado, entendeu? Todos os dias eu estou aqui, todos os dias do ano praticamente, e vai acabar, eu vou sair, vai ser outro professor... e parece que você não carrega nada, você sai meio que vazio... então a todo tempo é essa sensação... que tão te roubando sonhos e ai quando você vai ver, você vai procurar um outro caminho que não vai ser fácil, que você vai querer trilhar... mas basicamente seria um pouco disso.

Logo no início de cada entrevista, nos permitimos conhecer a fala das professoras e seus posicionamentos em relação à escola. Isso deixa um clima de suspense no ar, um impulso para conhecermos um pouco mais sobre as professores, seus percursos e o que as levaram a fazer tais afirmações. No final de cada entrevista, as professoras eram chamadas a exporem suas opiniões a respeito do universo escolar de maneira "livre".

A professora Alice confessa ser admiradora de poesias. Desde pequena recebia influências culturais, musicais, literárias e intelectuais da irmã e em menor expressão do irmão, e, segundo ela, esse tipo de convivência contribuiu para que se interessasse na área de humanidades e mais tarde escolhesse o curso de História. Segundo ela, além dessa influência, o gosto pela área "veio com ela", no sentido que seria uma expressão intrínseca do seu "ser".

> **Alice**: Até antes [do curso pré vestibular] eu já sabia [que queria cursar História]. As músicas que eu já tinha... porque eu tinha música de protesto. Não escutava Xuxa, Mara Maravilha, não. Eu escutava Geraldo Vandré.
> **Juliana**: Em casa? Influência dos seus pais que escutavam?

> **Alice**: Não, da minha irmã.
> **Juliana**: Da sua irmã? Sua irmã é mais velha?
> **Alice**: É, minha irmã hoje é jornalista. Então... a minha irmã me levou muito para o caminho do teatro, da literatura... é ela sempre gostou, sempre foi diferente. Minha irmã sempre foi hippie, agora ela já mudou um pouco... era essa fase hippie, né. Essa é a minha trajetória... eu já curtia, eu já sabia que ia seguir algum caminho desses. (...) E aí, por influência mesmo musical, literária acabei seguindo esse curso mesmo.

A atenção dada às expressões culturais se sobressai durante toda a conversa, como uma expressão base de sua conexão com os demais ao redor, assim como sua relação com a escola e a profissão docente. Alice chama atenção da falta de investimentos na área cultural na cidade de Campinas, e como a presença de elementos como teatros, museus e exposições auxiliaria os alunos a apreenderem os conteúdos disciplinares relacionados à História, talvez pela vivência próxima com os processos sociais de culto a memória, atentado por Nora (1993) como um dos meios socioculturais para a compreensão da História e os seus movimentos. Ao vasculhar os "lugares de memória" partindo do exemplo concreto para as conexões abstratas da História como processo de identificação verossímil ao "real".

Citamos Le Goff (2001) para pensar esta narrativa e ilustrar a relação entre a apreensão do social pelos objetos e práticas culturais disponíveis ao nosso redor.

> Qualquer objeto permite apreender a totalidade do social, uma vez que a totalidade não significa visão global, mas um certo tipo de relação do todo com as partes. Cada objeto contém em si a totalidade do social, o que permite que ela seja apreendida partindo de qualquer parcela do todo. (LE GOFF, 2001, p.71).

Segundo o autor, partes de objetos, pessoas, vivências e expressões sociais contêm fragmentos de uma totalidade social, pelo fato destes fragmentos estarem locados, imersos em um "cosmos" especifico: a sociedade. Logo, se deslocados do social estariam sem sentido, sem função e provavelmente seriam incompreendidos. Podemos supor que os seus significados, embora provenham de diferentes pontos de vista, época, lugares, cultura, assumam caráter de relevância e sejam expressos através do social. E o mesmo se dá com as práticas sociais e sua relação com os homens e os objetos, pois estes possuem a mesma matriz relacional e vivencial.

Segundo Rüsen (2001) a matriz histórica é formada por quatro pilares de entendimento, sendo o primeiro a necessidade de orientação, movido pela curiosidade, pelo interesse e pela necessidade de compreender o fluxo temporal entre passado e presente.

Passando assim para um segundo momento, advindo do primeiro, em que o homem, ao tentar racionalizar sua existência surge o interesse de reconhecer o que a humanidade produziu até o determinado momento. Através da racionalização dos passos, emerge a importância da narrativa histórica para orientar a existência em sua caminhada e construção da identidade humana. A busca por pesquisar e fundamentar os rastros deixados no "meio do caminho" regulamenta, dá suporte e valoração teórica, eis o terceiro passo. O ultimo pilar é relacionado às produções das pesquisas e a possibilidade de gerar questões novas, novos meios de pesquisa e entendimento.

Alice indica em sua fala concepções que se assemelham às ideias de Rüsen (2001), ao olhar, relacionar a aquisição de ferramentas sociais com a apreensão do conhecimento histórico e crítico, independente da disciplina relacionada.

> **Alice:** E isso [a identidade de referência - nacional] a gente já tá perdendo muito, com relação aos patrimônios (...). Principalmente Campinas, que foi praticamente quase tudo destruído.
> **Juliana**: É? Eu não conheço a história de Campinas.
> **Alice**: É a história do café que foi muito forte aqui, a questão da escravidão... a gente tinha vários prédios interessantes, aí Campinas quis se modernizar, enfim... destruiu. (...) A gente teve o Teatro São Carlos, Carlos Gomes que foram destruídos e hoje virou C&A, virou loja... Eu dei aula no [Colégio Estadual] Carlos Gomes, no [Colégio Estadual] Francisco Glicério, que são as escolas mais antigas, que dificilmente trabalham a questão do patrimônio. Então o aluno ele destrói mesmo, porque ele não tem esse conhecimento, apesar da minha aula eu trabalhar isso. Eu tiro algumas aulas pra tratar disso, pra falar sobre isso, fazer algumas atividades, mas dificilmente eles tem conhecimento em relação a isso. Se você pensar a nossa cidade não tem um teatro. Tem teatro, mas ele não funciona praticamente**.**

Alice, que possui noções críticas sobre a História e do patrimônio da própria cidade, diz acreditar que ferramentas da História como memória, cultura, sociedade, são bens necessários para a compreensão do meio social em que vivemos, dado a importância desse tipo de assunto em sua fala, e em sua prática cotidiana em sala de aula. Mas a receptividade dessas ações nem sempre são bem compreendidas pelos alunos, por interesses exteriores às matérias dadas em sala de aula. A professora ainda afirma que o insucesso do processo educativo reside na forma escolar "quadro, mesa, carteiras", considerado como arcaico e que não acompanhou o processo de desenvolvimentos de novas formas de processar o conhecimento. Além disso, menciona o poder da internet, da violência, do sexo e das drogas, que configuram uma realidade muito próxima à vivência dos alunos nos dias atuais,

o curto espaço de tempo para as aulas de história, e de projetos interdisciplinares ou voltados para a apreensão do saber. Como mencionado, há tentativas (mais de uma vez citadas na entrevista) de se pensar criticamente o espaço social do homem durante seu percurso milenar, mas que perdem força pelas dificuldades de "chegar" até o aluno e fazê-lo compreender que "tudo que ele vive é História". Segundo a professora, muitos chegam à escola com uma postura derrotista, pela vivência direta com ambientes em que a perspectiva de vida possui parâmetros que vão dos fracassos aos sonhos não realizados. Enfim, por uma conjuntura que denotaria a falta de perspectiva e crença no potencial do indivíduo.

> **Alice**: Acho que é a falta de perspectiva. Antes a gente gostava de fazer alguma coisa, sabe? Hoje assim, as drogas estão muito presentes. (...) As vezes, eu vejo quando passo aqui em alguns lugares, com garrafa de vodka, energético... antes não, a gente gostava de ir pro Centro de Convivência e tocar violão... se tivesse uma bebida ou outra, mas era circunstância. E hoje não se faz mais isso... [eles] sentam, enchem a cara e o que a gente pode fazer? Mas é falta de perspectiva, de gostar de alguma coisa... não vejo. Eu falo assim: 'Do que que você gosta? O que você quer fazer?' Não sabe. E no terceiro ano [ensino médio] já.
> **Juliana**: Eles sabem porque estão na escola?
> **Alice**: Ahm, difícil. Por mais que a gente converse sobre a importância de estudar, eles não vêem, não sabem onde vão aplicar isso que eles estão aprendendo, entende? E a gente vê nas noticias que tá faltando mão de obra qualificada. Não é só questão de ter algum curso, é de saber se portar, falar bem, saber se comportar em certas situações e não tem. É muita gíria, vocabulários bem chulos, então é falta de perspectiva mesmo. É que eu converso com eles, sento, troco umas idéias, mas não tem uma perspectiva (...). Eles acham que vão trabalhar com o que a mãe trabalha. Empregada domestica ser pedreiro... são profissões dignas, tem seu mérito.(...) É importante você saber ler e escrever, pegar um jornal e procurar saber o que ele tá querendo dizer, mas nem isso. Eu acho que o problema dessa Era da Internet é só informação, não tem conhecimento atrás disso.
> **Juliana**: Sem filtragem, né.
> **Alice**: É, ele lê, mas não vai buscar a origem disso. Aí você vê e fala... tudo o que dura mais de cinco minutos é pra ser destruído por eles, hoje é muito da questão da imagem. o conteúdo, a leitura, não existe mais.(...) Mas não tem coisa... não tem poesia, você não tem poesia, você olha para as pessoas e vê que as coisas estão prontas. Não precisa fazer mais nada. A gente não tem o poder mudar, para que tá tudo já estagnado, eu vejo muito isso.

Paulo Freire (1985) avaliou a importância da dinâmica viva entre palavra, ação e reflexão como parte do movimento de compreensão e internalização dos saberes influentes no meio social, em uma necessidade contínua de interpretar a realidade ao redor e colocá-la em prática, com o objetivo final de buscar o saber através do conhecimento, crítico,

dialético e transformador. Uma libertação do "eu" crítico perante à massiva influência da interpretação passiva. Uma questão também de alteridade, nesse caso, em que a professora percebe na busca por compreender as necessidades do outro, embora afirme em sua narrativa que "não consegue mudar a situação". Freire (1985) ressalta como a relação de conhecimento reconhece "(...) a importância do outro, daí a diferença, de entrar no segredo do outro, de compreender no segredo do outro para compreender nosso próprio segredo", isto é, nossas próprias necessidades de se postar perante a sociedade. Necessidade que nos ligaria à palavra, à ação da palavra e a reflexão da ação e da palavra.

Para Bauman (2004), já citado, vivemos em tempos líquidos, em que nada é feito para durar. Líquidos adquirem a forma dos recipientes que os comportam, sempre se adaptando a formato requerido. Esta maleabilidade expressa pela posição do aluno traz consigo diversas experiências sociais fugazes e velozes que se chocam com a solidez da posição e dos conhecimentos produzidos pelo professor. Este problema figurado na escola em realidade é reflexo da rápida inserção da humanidade no advento da modernidade, que transforma as relações humanas em líquido, perdendo forma graças ao fluxo incessante da ação mercadológica e do consumo desenfreado. A liquidez de nossas necessidades (necessidades criadas pelo trabalho, consumo, comunicação) estaria de acordo com a rápida ação comunicativa global e não possuiriam tempo para se solidificar, pois estaríamos "girando a todo vapor". Desta maneira, não possuiríamos tempo necessário à condensação e à solidificação das expectativas do homem para com a vida. Junto de Marx, que já preconizava a ideia de que "tudo que é sólido se desmancha no ar", Bauman (2009) acredita na impossibilidade de "(...) apreender e aproveitar as potencialidades do mundo moderno sem se revoltar e lutar contra algumas das suas realidades mais palpáveis". Ao olharmos para a relação professor/aluno percebemos

Através da narrativa da professora ressalta-se a ideia de que a capacidade de compreender as fugazes relações sociais entra em desacordo com a posição conservadora da escola, que se mantém em posição de detentora de certos conhecimentos sobre o passado, com a posição daqueles que não mais conseguem acompanhar a "fluidez" das relações, com a configuração do que deve ser entendido como "conhecimento" e os efeitos produzidos pelo conhecimento na vida humana.

Ao pensarmos em leitura e escrita, vemos que as práticas de leitura normatizadas pela escola, de maneira geral, se ligam a ideia do "ler" a uma ação livresca. Guedes-Pinto (2002), junto de pesquisadores voltados à área de linguística aplicada, acredita que a leitura ultrapassa a letra e se constituem a partir de diversos elementos como imagens, vivências, dentro do desenvolvimento das práticas cotidianas. A ideia de letramento coaduna com a visão de que existem práticas ligadas ao mundo da leitura que podem incluir ou não a ação do "ler". Não é preciso estar alfabetizado para reconhecer, por exemplo, placas que indicam pontos turísticos (cor marrom), localizações de entradas e saídas em estradas (cor verde), medições de velocidade e estacionamento (cor branca e vermelha), possíveis obstáculos em ruas e rodovias (cor amarela). Há uma série de elementos que atuam nestes signos que os tornam compreensíveis, mesmo àqueles que não sabem ler e escrever.

Segundo Chartier (2001) os processos de leitura e de escrita multiplicaram-se ao mesmo tempo em que se normativizaram ou naturalizaram certas condutas antes prescritas pela distância, pelo tempo e pela proximidade gerada pelos meios de comunicação. O autor tem como ideia o princípio de que é necessário introduzir uma dinâmica cultural, neste caso na escola, em que não se veja unicamente uma determinada imposição cultural, estática ou unidimensional à leitura e à escrita. E sim pensarmos, a partir desses pressupostos, a dinâmica da disciplina de História, da invenção de novos códigos de interpretação, a distinção de olhares, seus meios de desenvolvimentos e divulgação de forma dialética.

Alice, na passagem de sua narrativa, parece associar a educação escolar como pré-requisito para compreender e lidar com as ações sociais das quais os indivíduos tomam parte. E essa associação contribuiria junto das perspectivas de vida, e associada à união familiar, para uma melhor compreensão do espaço em volta e de um comportamento social menos agressivo. O envolvimento na aprendizagem das diversas etapas de convivência auxiliaria no entendimento e compreensão do mundo ao redor, de uma "leitura" dos códigos socioculturais, interpretativa e menos centralizada. A professora compreende que certas interpretações partem da escola, e que conflituosamente convivem com outras.

> Hoje a professora Alice deu continuidade ao tema "Assírios" com os alunos da 6°D. Desta vez ela passou um jogo, que valeria como pontos para avaliação em que os alunos deveriam fazer perguntas baseadas no livro ou de acordo com o interesse do assunto e escolheriam um amiguinho que deveria responde-las. Mesmo com muita confusão o jogo foi bem interessante. Alguns alunos conseguiam lembrar respostas e conseguiam juntas informações especificas da

> matéria à época cronológica histórica exigida. Muitos colavam dos livros as perguntas e respostas na integra sem qualquer critério, ligados pela necessidade de perguntar e responder. Outros não sabiam o que perguntar, pois parecia não compreender a matéria. O mesmo para muitas respostas. A professora ajudava e no geral eles se esforçavam a responder. Um menino me chamou a atenção, pois sempre queria responder. Segundo ele, tudo o que estudou pra gincana estavam na internet e por isso ele iria ganhar. Alice percebeu que o menino estava empolgado, consultando o caderno e o livro, mas, querendo deixar os outros participarem, conversou sobre com ele sobre outros colegas terem a chance de serem avaliados. (Diário de Campo, quarta-feira, 08/06/2011)

O aluno citado exemplifica a planificação de saberes gerados pelos meios de comunicação velozes e de alto poder de concentração e troca, qualificando a nota que iria ganhar como boa, através da quantidade de informações obtidas. A professora refreou seu ímpeto dizendo que precisava ouvir outras respostas e que deveria respeitar os colegas que respondiam, negociando suas posturas - "quem não ficasse quieto em sala perderia ponto", e afirmando que a avaliação em pontos seria equivalente à resposta e à pergunta; se seriam bem feitas, claras e objetivas.

Para Oliveira (2003) o exercício mental de tentar organizar tudo que já ouviu, viu e estudou sobre História se refere a ações primárias que as crianças fazem quando confrontadas com um conhecimento escolar. Essa busca pela lógica entre acontecimentos da história para dar conta de uma explicação da realidade deve estar sempre empenhada na tentativa de relacionar o conhecimento do meio que o cerca, a causalidade dos acontecimentos, a cadeia que se estabelece entre os homens de diferentes épocas e diferentes lugares. A noção do tempo, neste caso, ficaria em plano paralelo, porém imediato, obedecendo à verificação da compreensão dos tempos históricos, e da noção de tempo e história.

Mais uma vez a alteridade entre conhecimento e informação reforça o papel da escola, expresso pelo comportamento da professora, de filtragem das informações, questionamento de validade e o quanto estes influenciam os saberes necessários para a interpretação da realidade (ainda que subjetivamente), para a compreensão das ações sociopolíticas e culturais vividas.

A visão histórica analítica da sociedade e dos movimentos sociais é comum às professoras aqui apresentadas, assim como a necessidade de relacioná-las à prática crítica do conhecimento disperso pelos grupos sociais e não só pela escola. As professoras

compreendem esse movimento e de alguma maneira apresentam em suas falas e gestos, não só durante as entrevistas como nas práticas em sala de aula.

O entendimento de que a escola é provedora de um determinado tipo de conhecimento, ligado a um saber científico, e que constantemente recebe diversas influências das quais não necessariamente toma parte, por não fazer parte de suas grades curriculares, tais como a educação moral dos indivíduos, não exclui a possibilidade de associarmos, sua união, ainda que esta, segundo as professoras acarrete as funções da escola. Essa associação aparece nos lides diários do professor, quando ele precisa dar aula e promover reflexões sobre a posição dos alunos com temas ligados à adolescência e que estão em voga nos debates sociais: aborto, sexo e prevenção, descriminalização ou legalização das drogas, "bullying", preconceito, raça/etnia, internet e novas tecnologias, etc. O papel de professor poderia chegar ao extremo limite do educar, quando o conhecimento da escola - como menciona Hebrard (1999), é um conhecimento sobre o passado que se choca com as posições dos alunos e suas "tecnologias" e interesses. Quando o ato de apreender não se reporta mais a uma necessidade exclusiva das escolas.

O autor ainda enfatiza que devido à falta de compreensão por parte dos alunos em saberem qual é de fato o papel da escola, isso acabaria auxiliando o encontro cada vez mais tenso entre escola e alunos. E que, por outro lado, a escola não compreenderia as novas demandas e necessidades destes. Neste embate, a situação educacional possuiria línguas de comunicação que se compreendem, mas que desta "conversa" surgem diálogos tensos, tendo como possível saída à negociação e a compreensão das necessidades e deveres de ambos os lados. Hebrard menciona também que a escola ultrapassou o papel de transmissão de conhecimento e de produção de mão de obra, para uma função maior de instrumentalizar e interpretar a realidade através das informações sociais e culturais, codificando-as e interpretando-as de forma crítica. Eis aí o desafio dos professores hoje. Recuperar os conceitos à luz dos interesses cotidianos dos alunos.

Podemos dizer ainda através das práticas cotidianamente repetidas pelos professores, o saber se processa, em meio à relação paradoxal (tensa e ao mesmo tempo harmoniosa) entre saber-aluno-escola.

Para Alice, Ana e Maria, saber nunca é demais. Conhecer pode ser um aprendizado gostoso, vindo de lições de um pai zeloso e de uma irmã hippie, pelo grito de liberdade e o

gosto de entender mais sobre a vida do homem. O conhecimento às vezes tem aquele gosto milimétrico da história, quase cronológico, tem sonhos de longo prazo para se estabelecer, tem um sorriso e uma tristeza por não compreender o que a escola quer de professores e alunos.

Sonhos que se desmancham pela ilusão do educar, que esperam e buscam por voltar a viver a ensinar, por ver nos olhos dos nossos alunos o gosto por aprender, mesmo que seja por um segundo fugaz. E assim, como compreendemos esses movimentos, acreditamos que nossos saberes, esculpidos pelo tempo, pelo cotidiano, pela repetição, produzem respostas e mais perguntam que às vezes não nos damos conta.

Em relação aos problemas inerentes ao trabalho de professores e professoras, Guedes-Pinto e Fontana (2002) abordam as dificuldades nas relações entre o professor formador e o que está em formação, assim como os problemas inerentes ao trabalho daquele que ensina. As autoras indicam o jogo dos saberes que ficam na linha divisória de não se cruzarem, ou ao contrário, de trançarem saberes e revisão de posições. Segundo elas:

> A diferença de lugares sociais ocupados pelo professor da classe e pelo educador em formação, produzindo leituras distintas da escola, provoca, a despeito da intencionalidade dos interlocutores, a exposição mútua entre eles, numa coreografia de aproximação e recusa, de acatamento e de resistência, de imitação e envolvimento, de ambas as partes, revelando ora professores não esperados, interesses e desejos não suspeitados, ora os medos e recusas suspeitadas ou então alunos – (professores em formação) dinâmicos, atrevidos até, ou acuados, escudados na defensiva do não saber fazer, assustados ao se verem reproduzindo gestos e modos de ensinar que criticam e rejeitam. E, ainda, o contrário de todas essas possibilidades. (2002, p.17).

A professora Alice, que durante cinco anos foi professora de História, de experiências que vão do sexto ano ao EJA do ensino fundamental, se despediu da escola, não muito depois dessa entrevista. Por necessidades profissionais e escolhas pessoais, ela passou a trabalhar como agente de cultura em um museu da cidade de Campinas.

> Assisti a ultima aula da professora Alice para o sexto ano. Ela chegou à sala, explicou as matérias que viriam em seguida e o que os alunos deveriam dizer a professora substituta. Os alunos ouviram, mas não se importaram muito. Muitos deles, que já sabiam da saída da professora, escutavam músicas em seus celulares ou conversam distraidamente. Alguns poucos tinham o olhar melancólico, como a menina de cabelos pretos. Senti um aperto no coração, pois vi nos olhos dela uma perda que eu também passei a sentir. Não só pela professora, mas pela situação de um abandono eminente. Esse sentimento de perda foi uma espécie de estalo em minha cabeça. Compreendi que muitos ali estavam acostumados com esse tipo de "evento". Tão acostumados que sequer pareciam se sentir incomodados ou sensíveis a mais um despedida... porque era comum. Tudo era comum, dormente,

> inconsciente. Esse abandono, esse adeus. Não por culpa da professora, certamente. Essa perda estaria muito mais ligada aos fragmentos (porque não dizer escombros) de cuidados, atenção, de compreensão que a educação dispensava sobre os alunos e os profissionais da educação.
> Sua despedida do sexto ano me emocionou profundamente. Ali, ao fechar a porta, ela também fechava um capítulo de sua vida. Ela voltará? Não se sabe. Lembro de ver o seu rosto ao fechar a porta. De olhos fechados ela transmitiu a sua dor do adeus, porque ali, diante daquela porta fechada, ela acaba de deixar um sonho para trás. (Diário de Campo, Quarta feira 31/08/2011).

As professoras desta disciplina apresentadas nas análises possuem trajetórias diferentes, mas que, segundo seus depoimentos apontam, encontraram congruência no espaço da escola em que vivem por dividirem as mesmas salas de aula, a mesma disciplina. Mesmo com diferentes saberes e "fazeres" históricos e percursos peculiares e específicos, as professoras, em determinados momentos, explicitaram em seus discursos ideias semelhantes em relação a determinadas ações cotidianas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância dos estudos sobre formação de professores no quadro de pesquisas na área de Educação, compreendemos a complexidade de lidar com este tema norteador, devido à abrangência de metodologias para analisá-lo, dos pontos de vista dados pelo recorte temático/espacial/cronológico e das influências que exercem no cenário social, político e econômico brasileiro.

Este trabalho teve por objetivo trazem mais elementos sobre os caminhos da formação educadores da área de História. Caminho múltiplo, multifacetado, recortado pela forte influência das relações cotidianas, das histórias pessoais e das relações sociais construídas ao longo das trajetórias das professoras envolvidas na pesquisa. Dentro e fora do âmbito escolar.

Iniciamos este trabalho expondo as origens e os questionamentos que solidificam o interesse pelo tema, levando em conta o processo de formação pessoal envolvendo a História. Esse momento inicial indicava que as vivências específicas do pesquisador são fatores que, em alguns casos, geram determinantes nas indagações e formulações a respeito da ciência a que nos dirigimos. Fatores diversos ao longo da pesquisa, em específico, dão conta de reafirmar, reavaliar certos posicionamentos metodológicos, epistemológicos. Levando em conta o tema gerador como principal expoente a que nos referimos, em primeira instância.

No segundo capítulo tratou de especificar os caminhos metodológicos seguidos. A História Cultural e a História Oral foram os recursos utilizados para a análise da formação de professores, através da pesquisa em campo, com produção de um diário, e a realização de entrevistas. Esses recursos procuraram dar conta das relações cotidianas analisadas, meio formalmente apresentado por Certeau (1994) para compreender os intricados e fugidios laços produzidos pelas relações sociais.

No terceiro capítulo apresentamos a escola e a dinâmica de seus espaços. Escola enquanto espaço físico e produtora de relações cotidianas específicas, em que vemos sobressair, entre táticas inventivas e estratégias (CERTEAU, 1994) a dinâmica criativa dos indivíduos. Táticas que leva o homem a se apropriar de diversos elementos a sua volta (entre batons e livros) para reafirmar sua posição diante dos demais, diante do espaço de

convivência. Estas trajetórias estão marcadas nas salas de aulas e nos corredores tornando a Escola um espaço rico e complexo.

Para compreender a trajetória das professoras de História, necessário era apresentar como pano de fundo um panorama geral da educação no Brasil, assim como as mudanças do sistema educativo ao longo da formação da Nação e, mais especificamente, durante o curso do século XX. De maneira a fundamentar e reafirmar os caminhos dos professores de História, o quarto capítulo apresentou, de maneira sintética, as formulações e as progressivas transformações de projetos de ensino, concentrando-se em repassar as mudanças no quadro da disciplina de História. Situando os efeitos e as consequências no sistema educativo e na formação educacional e profissional da sociedade brasileira.

O quinto e último capítulo apresenta de modo mais detido as trajetórias das professoras e suas relações com a História, com o ensino e com a escola. Cada professora apresentou um olhar específico para a disciplina, destacando, como a relação com a disciplina constrói o professor. Seja através de um discurso marcado pelas relações históricas cronológicas, através dos processos sociais e de apropriação e compreensão destes ou dos problemas advindos das dificuldades produzidos para além da disciplina. Seja através de uma relação de afetividade para a promoção da História entre os alunos na escola.

Com este estudo vem em destaque a importância de tomarmos as histórias de formação de professores como meio de aproximação e de compreensão de suas práticas de trabalho. As narrativas trazem um rico panorama para refletirmos e aprofundarmos nossos conhecimentos a cerca do ensino de História na escola pública de Campinas.

Compreendemos também que a disciplina de História destaca indivíduos que produzem relações intensas, críticas e que levam em conta os processos históricos como processos explicativos e comparativos para compreender, ainda que de maneira pouco nítida (devido ao distanciamento histórico, relação e compreensão do objeto, etc.), as relações cotidianas. Levando a historicidade (capacidade de colocar em perspectiva espaço-temporal as ações humanas que podem ser depreendidas da análise dos materiais, documentais, etc.) para "dentro" de suas próprias ações, produções e relações.

Ao final tentamos achar pistas para entender o grande truque. Pequenas e grandes histórias, juntas. Seus pontos de contato são muitos, demonstrando que o que as professoras

fazem é “mágica”. Sem etapas ou fases, mas no corpo a corpo do dia a dia, na ação constante e repetitiva do cotidiano, construindo a invisível tática de jogar com tempo para consolidar saberes. Ao se formarem enquanto professoras de História, formam tantos outros indivíduos, ao mesmo tempo em que relativizam, reveem, reconstroem e apreendem novas maneiras de lidar com suas posições na qualidade de professoras, mulheres e historiadoras.

A mágica diária e calada das professoras contagiou esta pesquisa. Por isso, ao pensarmos qual teria sido o grande truque desta pesquisa, a resposta transparece nestas páginas. O grande truque está em demonstrar o passo a passo, o dia a dia, a cada aula, a cada aprendizagem, que a vivência junto das professoras é uma elaboração constante de saberes, vivências, de histórias e História. Movimento esse que tenta, através da narrativa e das experiências das professoras, vislumbrar os passos da formação de professores, de seus universos de ação. Cada página está impressa com os fazeres que constitui as vivências das professoras, com o objetivo de evidenciar as trajetórias de quem se identifica com elas. Conhecer as professoras nos faz compreender mais sobre nós professores de História.

O grande truque é imperceptível, ágil, não captável como as nossas táticas. Baseia-se em um histórico evento e se firma no cotidiano de maneira específica. E é o que as professoras de História fazem de suas trajetórias, todos os dias, através de suas formações enquanto indivíduos, enquanto mulheres, enquanto profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. In: ALVES, Nilda: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). In: Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes.*
Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008.

AMADO, J. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. In: *Projeto História*. São Paulo, n.15, p15-30, abril 1997.

_____. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. In: *História*. São Paulo, v.14, p.125-136, 1995.

ANDRADE, Ludmila Thomé. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmun. *Arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador - Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.) *O Saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETTO, E. S. S. (org.) *Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.* Campinas: Autores Associados, 1998.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – Lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BORGES, Jorge Luis. "Sobre o rigor na Ciência". In: História Universal da Infâmia. Rio de Janeiro, Editora Globo, 2001, p.117.
_____. Cultura e desenraizamento. In BOSI, Alfredo (org.). *Cultura brasileira - temas e situaçõe*s. São Paulo: Ática, 1987.

BORGES, Jorge Luís. Sobre o Rigor na Ciência, in: *História Universal da Infâmia*. Rio de Janeiro, Editora Globo, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. O Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983a (volume I) e 1983b (volume II).

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br>.

BURKE, Peter (org.): *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

_____. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: EDUSP, 1997.

CARVALHO, José Murilo. *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil.* São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In*: A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *Teoria e método no estudo das práticas cotidianas*. In.: SZMRECSANY. M.I. (org). Anais do encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. São Paulo: SAL/USP, 1985.

CHARLOT. B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Rio De Janeiro: Zahar, 2000.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* Brasília: UnB, 1994.

_____.Roger. A *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORDEIRO, Jaime, F.P. *A História no centro do debate.* Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

EUGÊNIO, Fernanda. De como olhar onde não se vê – ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.). *Pesquisas urbanas – desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In.: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Jorge (org). *O populismo e sua história* – debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FONSECA, Vitor da. *Tendências futuras da educação inclusiva*. Revista Educação, Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTANA. R. A.C, GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho Escolar e Produção do Conhecimento. In: *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e História*. EPSJV/Fiocruz e Editora UFRJ, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir.* Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, *A. Por uma pedagogia da pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz a Terra, 1967.

_____. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

FURET, F. O Historiador e a História. In. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n°1, 1988.

GAARDER, Jostein. *Ei, tem alguém ai?* São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e História.* São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

_____. *Nenhuma ilha é uma ilha. Quatro visões da literatura inglesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

GOMES, Geisa Genaro. *Educação de jovens e adultos: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras.* Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2006. (Dissertação, Mestrado em Educação)

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (org) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado Letras, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In.: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. (org.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.* Campinas: Mercado de Letras, 2005;

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

HALBAWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização d ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia.(org.) *Leitura, história da leitura.* São Paulo: Fapesp, 1999.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. Petrópolis: Paz e Terra, 1992.

_____. *Uma Teoria da História*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1993.

HOLLANDA, Chico Buarque. *Leite Derramado*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de história da Educação.* Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação: Autores Associados, n.1, jan/jun. 2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise*. Rio de. Janeiro: UERJ/Contraponto, 1999.

KRAMER, S.,SOUZA, S.J (org.). Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: *História de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. Série Educação e Ação.* São Paulo, Editora Ática, 1996.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE GOFF, Jacques. "Memória". *In*: *História e Memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994.

LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. (org.) *Gênero, sexualidade e educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw C. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, V., ZAMBONI, E. (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas: Alínea, 2003.

_____. *Sob o Signo da Memória: Cultura Escolar, Saberes docentes e História Ensinada.* São Paulo: Editora Unesp; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

NADAI, Elza. A educação da Elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira Republica: Discriminação ou emancipação. In: *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*. São Paulo, V.17, n° 17, jan/dez. 1991.

_____. *A educação como Apostolado: História e Reminiscências (São Paulo 1930-1970).* São Paulo: USP 1991. Tese de Livre Docência.

NOLAN, Christopher. THOMAS, Emma. RYDER, Aaron. The Prestige (Ptbr. "O grande truque") [filme-video]. Estados Unidos da América. Distribuição: Touchstone Pictures, Warner Bros., 2006, cor, 130 minutos.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In*: Projeto História,* Revista do programa de Estudos de pós-graduados em História do Departamento de História. São Paulo, *n° 10*, 1993.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação.* Lisboa - Portugal : Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D.A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. In: ALVES, Nilda: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). In: Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes.* Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008.

PACIEVITCH, C., CERRI, L. F. Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. In: *Pro-posições*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. v.21, n°2 (62) – maio/ago. Campinas, 2010.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Entrevista com Zigmunt Bauman. *Tempo social.* São Paulo, v.16, n.1, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702004000100015&lng=en&nm=iso

PAVANELLI, Fabiana Furlanetto de Oliveira. Urdida e Trama: Tecendo a significação da formação e da docência com um grupo de professoras. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. 2005. (Dissertação, Mestrado em Educação).

PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. São Paulo, editora Contexto, 2007.

PINO, A. Tempo real, tempo vivido, representações tempo. In: DE ROSSI, V.L.S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n° 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In*: Projeto História, n° 15*. São Paulo, 1997.

_____. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. In: *Projeto História:* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, n° 14. São Paulo: EDUC, fevereiro, 1997b.

_____. História Oral como gênero. In: *Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, n° 22. São Paulo: EDUC, junho, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Técnica de gravador no registro da informação viva.* São Paulo: T.A Queiroz Editor, 1991.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. *A Educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas – 1863-1889*. Campinas: CMU, UNICAMP, 1996.

RIBEIRO, Maria Luísa*. História da Educação Brasileira* (6°ed). São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCOTT, Joan: “História das Mulheres”. In: Burke, Peter (org). *A Escrita da História: Novas Perspectivas* - São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras*, São Paulo, Edusp, 2000.

SIMAN, L.M.C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: DE ROSSI, V.L.S.; ZAMBONI, E. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

SOIHET, Rachel & Joana Maria Pedro: “A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero”. In: *Revista Brasileira de História – Órgão Oficial da Associação Nacional de História* - São Paulo, ANPUH, vol 27, n°54, jul-dez, 2007.

TAIPEIRO, D. I. *Em algum lugar do passado – Investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias.* Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. (Dissertação; Mestrado em Educação)

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TZVETAN, Todorov*: A Conquista da América: A Questão do Outro.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VEYNE, P. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da UNB, 1982.

ZAMBONI, E. (org.). *Digressões sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica.* Itajaí: Maria do Cais, 2007.

_____. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica. Campinas: Caderno Cedes, v. 23, n. 61, dezembro 2003, p. 367-377.