UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

# TRAJETÓRIAS E SINGULARIDADES DE PROFESSORAS DAS SÉRIE INICIAIS:

## CONHECIMENTOS SOBRE O TEMPO HISTÓRICO

AUTOR: MAGDA MADALENA TUMA

ORIENTADORA: PROFª DRª ERNESTA ZAMBONI

v. 1

CAMPINAS
2005



BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
# FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TESE DE DOUTORADO

# TRAJETÓRIAS E SINGULARIDADES DE PROFESSORAS DAS SÉRIE INICIAIS:

## CONHECIMENTOS SOBRE O TEMPO HISTÓRICO

**AUTOR: MAGDA MADALENA TUMA**
**ORIENTADORA: PROFª DRª ERNESTA ZAMBONI**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À REDAÇÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DEFENDIDA EM 28 de abril 2005
APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA
ASSINATURA

**COMISSÃO JULGADORA:**

2005

**CAMPINAS**
**2005**



BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
UNICAMP

© by Magda Madalena Tuma, 2005.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
T83t
V 1 EX
TOMBO BC/ 65640
PROC. 16-86-05
C D
PREÇO 11,00
DATA 19-9-05
Nº CPD
Bib. id. 365049

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Tuma, Magda Madalena
T83t Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais : conhecimentos sobre o tempo histórico / Magda Madalena Tuma. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.
2v

Orientador : Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História. 2. Escolas. 3.Tempo. 4. Cultura. 5. Magistério I. Zamboni, Ernesta. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-119-BFE

**Keywords:** History; Schools; Time; Culture
**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
**Titulação:** Doutor em Educação
**Banca examinadora :** Profa. Dra. Ernesta Zamboni
Profa. Dra. Maria do Carmo Martins
Profa. Dra. Heloisa de Mattos Höfling
Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella
Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares

**Data da defesa:** 28/04/2005

# Dedicatórias

**Aos meus pais Maria e Delmo**
Pela inquietude perante a injustiça.

**Ao Rachid**
Pela felicidade do encontro de nossas existências.

**Às minhas filhas Thalita, Paula, Amanda e Bruna**
Pela esperança que transmitem na construção de mundo mais ético.

**Aos meus irmãos Marli e Adelmo**
Pela alegria do compartilhar amoroso de esperanças.

**À Suhaela, Samia e Suhael (*in memoriam*)**
Pelo acolhimento amoroso em suas vidas.

**A todas as professoras**
Que em seu cotidiano dialogam e agem na esperança da construção de uma outra realidade educacional.

000 59 0586

# Agradecimentos

A alegria de viver que sinto é colorida cotidianamente
pela presença dos 'outros' que acintosamente transformam
minha existência com o acolhimento que demonstram em
'pequenos grandes acontecimentos'.
São estes encontros com a solidariedade das pessoas
que reafirmam dia a dia que a solidão é quimera nas empreitadas
que assumimos, pois elas nos levam ao encontro das pessoas,
dando sentido à alegria que sentimos e à tristeza da separação.
A vida do outro está fora e dentro de nós,
e é preciso manifestar às vidas que estão em minha vida,
o agradecimento que sinto por elas existirem e suavizarem
a caminhada com suas presenças solidárias.

Ernesta Zamboni
antes de ser a profissional competente e comprometida
com a educação brasileira, é pessoa que com sua sabedoria,
afetividade, solidariedade e generosidade transforma
a vida dos outros ao envolvê-los em relação dialógica.
É a esta pessoa, minha orientadora, que agradeço a confiança,
o entusiasmo, a presença instigante e a força transmitida
de forma solidária e incansável, o que possibilitou a
superação de obstáculos e a concretização deste trabalho.

Às professoras,
sujeitos sociais da pesquisa, que na confiança compartilharam
as suas esperanças, conflitos e movimentos concretos
para a construção de outra realidade educacional,
agradeço o acolhimento despojado que possibilitou
a concretização de nossas expectativas através do diálogo
em caminhada profundamente enriquecedora.

À Eva

Que na alegria confiante não perde a esperança
da construção de um mundo de paz e justiça social,
agradeço o privilégio da sua amizade.

Os companheiros de trabalho nos permitem momentos
de intensas buscas para a mudança educacional o que também
leva ao apoio mútuo para a concretização das buscas de saberes
que nos sustentem nas transformações educacionais desejadas.
Nesse sentido quero agradecer a todos os órgãos da
Universidade Estadual de Londrina que de uma forma
ou outra, possibilitaram a conclusão deste trabalho
e aos funcionários e docentes do Departamento de Educação.
De forma especial, agradeço aos colegas
Marta Favaro Weber, Edmilson Lenardão,
Rosangela Volpato e Maria Luiza Abbud.

À Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,
instituição pública exemplar em seu compromisso com a formação
dos profissionais da educação, agradeço as condições oferecidas
para a concretização do trabalho, pela dedicação dos docentes do
Programa de Pós-Graduação e especialmente ao
Coordenador da Pós-Graduação
em Educação Profº Drº Luis Enrique Aguilar.
Às secretárias Nadir e Gislene agradeço a sensibilidade
expressada no apoio realizado.

Encontrei em Clarissa Benassi, Ilza Andrade,
Vera Portela, Aloysio Fávaro e Édna Picelli
ações de cooperação que foram inestimáveis.
Agradeço-lhes pelas presenças comprometidas.

À Tereza Canhadas Bertan (*in memoriam*)
como referência afetuosa e intelectual de
compromisso com a educação, agradeço por não me permitir
o fraquejar ao estar em minha lembrança pelo exemplo
de afetividade na solidariedade intelectual que construiu em sua vida.

Às minhas filhas Thalita, Paula, Amanda e Bruna
que com suas vidas trouxeram mais vida à minha, agradeço
o perdão pela ausência e a companhia na compreensão de que
podemos conviver com as diferenças na ética da afetividade cotidiana.
Ao William e Eduardo pelo compartilhar afetuoso.

Aos meus pais, Maria e Delmo
agradeço a vida, a curiosidade e a inquietude
que sempre expressaram como vontade de
compartilhar o viver no mundo com as pessoas.

Convicta de que todas as palavras são insuficientes
para exprimir à outra vida da minha vida,
meu querido companheiro Rachid, o quanto representou
sua dedicação amorosa expressada na compreensão
e esforços cotidianos para amenizar os percalços
da caminhada, agradeço por sua existência que me
transforma e sossega no acolhimento para a
caminhada de vidas que se entrelaçam.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... 10

1 SITUANDO CONTEXTOS DA PESQUISA ..... 39

1.1 A SINGULARIDADE DO INDIVÍDUO EM CONTEXTO ..... 40

1.2 PARÂMETROS PARA A ANÁLISE: CONHECIMENTOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ..... 49

2 TRAJETÓRIAS E SINGULARIDADES DE PROFESSORAS ..... 69

2.1 COMO ME TORNEI PROFESSORA ..... 87

2.2 FORMAÇÃO E ELABORAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA ..... 127

3 DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE O TEMPO HISTÓRICO ..... 165

3.1 HISTÓRIA TRADICIONAL E NOVA HISTÓRIA: OPOSIÇÕES TEMPORAIS ..... 168

3.2 CONHECIMENTOS DE PROFESSORAS SOBRE O TEMPO HISTÓRICO ..... 185

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 274

5 REFERÊNCIAS ..... 296

6 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA ..... 307

## APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIROS PARA ENTREVISTAS ..... 316

APÊNDICE B — ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA ..... 323

APÊNDICE C — OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE ..... 502

APÊNDICE D — FICHAS DE RECONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS ..... 546

APÊNDICE E — PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE HISTÓRIA: TEORIA DA HISTÓRIA E INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS ..... 562

APÊNDICE F — ATIVIDADES DOS ALUNOS ..... 598

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais:** conhecimentos sobre o tempo histórico. 2005. 2 v., 624p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

# RESUMO

Este estudo compreende a singularidade como um processo de constituição do ser humano inserido em realidade sociocultural que o coloca em relações de dependência e interdependência. Tem como objetivo, através das trajetórias de quatro professoras da 4ª série das séries iniciais do ensino fundamental, das quais duas atuam em escola pública e duas em escola privada, evidenciar elementos de suas singularidades nas diferentes compreensões que expressam sobre o tempo histórico; nas interações entre os conhecimentos acadêmicos e os da experiência profissional, assim como na opção de tornarem-se professoras. A pesquisa foi realizada através da observação do espaço escolar e das aulas das professoras, além da coleta e análise de livros didáticos, cadernos dos alunos, currículo escolar e programas de disciplinas do curso superior de História. Posteriormente, foram realizadas duas entrevistas semidiretivas. Para a análise dos discursos das professoras sobre o tempo histórico, utilizamos como referencial teórico os pressupostos teóricos do movimento dos Les Annales. Na análise dos discursos verificamos que a opção profissional e os conhecimentos são elaborados e re-elaborados no interior das relações socioculturais, passando pela família, escolarização, profissionalização e outros ambientes. Os pressupostos do tempo histórico tradicional permanecem em meio às desestabilizações, que as mudanças propostas pelos "Les Annales" provocam, ao estarem estas em processo de construção. As singularidades das professoras emergiram no decorrer do estudo, trazendo-nos professoras que, na relação com o mundo, enfrentam o processo dinâmico e conflituoso da inovação e da ruptura, de maneiras diversas e comprometidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Singularidade. Tempo Histórico. Conhecimentos. Sociocultural. Trajetórias. Professoras. História. Les Annales. Escola. Ensino.

TUMA, Magda Madalena. **Journeys and singularities of initial grades teachers**: knowledge of the historical time. 2005. 2 v., 624p. Dissertation (PhD in Education) – Universidade Estadual de Campinas.

# ABSTRACT

This study understands singularity as the development process of human beings within a sociocultural reality, which creates dependence and interdependence relationships. It singles out singularity elements from different perspectives such as historical time, interactions between academic knowledge and professional experience, and the decision to become teachers, using the experiences of four 4th grade elementary school teachers (2 from a public school and 2 from a private school). Research was carried out through observations in the school environment, lessons, analysis of textbooks adopted, students notebooks, course syllabi, and disciplines from College History Programs. Afterwards, the participants were submitted to two semi-directive interviews. Analysis of the teachers discourse on historical time was based on the Les Annales theory. Results from the analysis showed that professional option and knowledge are elaborated and re-elaborated within socio-cultural relationships including family , schooling, professional life and other environments. Traditional historical time theoretical underpinnings remain under destabilizing conditions due to the changes proposed by Les Annales, which are still being introduced. Teachers singularities emerged during the study, showing that, in their relationship with the world, they face a conflicting and dynamic process of diverse and compromising innovation and rupture.

**KEY WORDS:** Singularity. Historical Time. knowledge. Sociocultural. Journeys. Teachers. History. Les Annales. School. Teaching.

# Introdução

### ❒ CENA 1

*Campinas. 19h30m. Rodoviária. 2004. Um casal com uma menina de 3 anos preparam-se para embarcar. A criança com cabelos longos e crespos presos por elásticos coloridos carrega um grande pacote de salgadinhos e uma boneca. A mãe calma e em voz baixa pede à criança que dê licença à senhora idosa que vem atrás. No interior do ônibus a mãe continua: não pise na poltrona; não acenda a luz que dá choque... O pai sai e a criança chora, chamando por ele. A mãe consola e explica que ele já volta. O pai retorna e no colo do pai tudo se aquieta e ela dorme.*

### ❒ CENA 2

*Londrina. 7h30. 2004. Escola municipal de periferia. Crianças, mães e pais conversam, esperando a abertura do portão. No interior da escola a diretora, a supervisora e as professoras agitadas trocam idéias sobre as atividades do dia; uma procura o filme, outra um livro de literatura infantil, os materiais pedagógicos. As zeladoras abrem o portão e duas professoras auxiliares acolhem as crianças. Toca o sinal de entrada. As professoras se posicionam em frente à porta de suas salas e organizam as crianças em fila. Entre orientações como: "meninas na frente; arrumem a fila; não empurrem seu colega; seu lugar é atrás"; as crianças entram na sala para um novo dia letivo.*

As cenas descritas acima fazem parte do burburinho do cotidiano de qualquer cidade e nos chamaram atenção para sua seleção e inserção na introdução deste estudo, que pretendemos construir com quatro professoras do ensino fundamental, pelas diferenças que contêm como cenas de aparente singularidade. Aparente, porque as duas cenas têm em comum a relação entre adultos e crianças, nas quais se ressalta o papel exercido pelos adultos na relação

com a criança, que acontece em contextos espaciais e temporais diferenciados, onde, pais e professores assumem sua responsabilidade perante crianças, posicionando-se perante elas, na relação, como mediadores do processo de inserção em um universo de códigos, normas e regras instituídas pela sociedade onde estão.

Nesse processo de 'acolhimento' ao 'novo', que é a criança, observamos que os pais, no exercício do papel de 'pais humanos', assumem que

> [...] não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (ARENDT, 1997, p.235).

A responsabilidade que assumem pelo desenvolvimento da criança não define o processo como livre de perturbações, tensões e conflitos, pois o 'novo', simbolizado pela criança, necessita dessa proteção para seu desenvolvimento, o que não lhe tira o potencial da mudança, ou da possibilidade de abalo à continuidade do instituído. Também não retira os pais e as crianças da dinâmica da continuidade ou da mudança, ou de ambas, mas coloca-os em "rede de dependências" na qual, segundo Elias (1994, p.23), todos estamos inseridos, mesmo em sociedades menos complexas, porque sempre estamos, de uma maneira ou outra, na inter-relação com 'terceiros'.

A preocupação daqueles pais da cena 1 destacava a obviedade de que o indivíduo, no caso, a criança, nascera em meio a um "[...] grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer" (ELIAS, 1994, p.26).

Para o(a) professor(a) a vinculação será diferente daquela relacionada à força do vínculo biológico e sociocultural familiar, mas, nem por isso,

pouco importante no processo de inserção, pois o(a) professor(a), em realidade concreta, portanto, de acordo com a estrutura da sociedade onde está, entra em relação, na qual exerce a mediação entre a sociedade e a criança, sendo particularmente importante o que pensa e faz no processo de construção da socialização e individualização da criança.

Vygotsky (1988) nos fortalece, ao constatar que

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p.101).

Elias (1994) também não deixa de reforçar a presença do(a) professor(a), ao comentar que o autocontrole do indivíduo está ligado ao controle social, que paulatinamente subjuga os impulsos humanos espontâneos, inserindo-o em "[...] trama delicadamente tecida de controles [...]" (p.99) e o que "[...] era, a princípio, um ditame social acaba por se tornar, principalmente por intermédio dos pais e professores, uma segunda natureza no indivíduo conforme suas experiências particulares." (p.98).

O(a) professor(a) em sua ação educativa faz parte, então, desse processo de constituição do ser humano e está inserido em processo sociocultural amplo, que transpõe o âmbito familiar e escolar. Com esta afirmação, em movimento aparentemente contraditório, objetivamos o reconhecimento desse sujeito-professor, em sua singularidade, através deste estudo, que será concretizado com quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

Na sociedade ocidental moderna, a 'razão' paulatinamente tem reforçado a busca de "intenso autocontrole individual", o que leva o 'indivíduo',

conforme Elias (1994, p.103), a distorcer a relação que tem com a sociedade, pois esse 'processo de individualização' tem sido valorizado como 'processo de civilização'; desse modo gera o equívoco, que leva o indivíduo a considerar-se como que envolto por barreira invisível, que o separa da sociedade, reforçando o engodo da auto-suficiência.

Este entendimento nos levou à opção pelo reconhecimento de 'singularidades' na compreensão de que a constituição física e a subjetividade, como elementos da individualidade humana, não nos afastam da realidade de dependência e interdependência entre pessoas, ao estarmos, desde o início da vida, inseridos em processo de construção da existência na qual há a necessidade da relação com os outros, pois como explica Elias (1994)

> Não existe um grau zero da vinculabilidade social do indivíduo, um começo ou ruptura nítida em que ele ingresse como que vindo de fora, como um ser não afetado pela rede, e então comece a se vincular a outros seres humanos. [...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. Ele adquire a marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive (p.31).

Este preâmbulo propiciou-nos, juntamente com o estudo de Elias (1994), assinalar que são muitos os grupos e os sujeitos sociais, que formam a "rede de dependência", na qual estamos inseridos e nos constituímos, e que será através do grupo social denominado 'categoria de professores' que destacaremos quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental, para, através de aproximações ao contexto familiar, escolar e profissional evidenciarmos, nas trajetórias das mesmas, o conhecimento construído sobre o tempo histórico no processo de 'tornarem-se professoras' através de suas experiências, práticas e representações construídas em determinada sociedade ocidental, latina e brasileira, chamada Londrina, no Estado do Paraná.

Destacar 'singularidades' das professoras construídas na cultura ocidental em Estado centralizador, urbanizado e complexo e em meio a intensas relações sociais de diversificados âmbitos representa nosso empenho em buscar aproximações para reflexões sobre o 'outro', que é ser concreto, sujeito social, que elabora discursos, faz escolhas, entra em contradição, em conflito, recua, repele as mudanças ou a elas adere, seja profissional ou não, e que, como sujeito social, optou pela 'entrega' através de 'discurso' do conhecimento, que elaborou, o que, conforme alerta Goodson (1995b), nos chega permeado da subjetividade que deverá ser vigorosamente considerada.

A construção de reflexões para ampliação da compreensão sobre a opção de 'tornar-se professora' possibilitará o nosso distanciamento da aparente homogeneidade que se atribui, equivocadamente, à categoria de professores, e com nossa aproximação, tentaremos fazer emergir elementos da "singularidade" dos conhecimentos e representações que expressam as quatro professoras em seus discursos.

Nessa perspectiva, para o reconhecimento do contexto profissional de atuação das professoras, realizamos aproximações através do espaço de uma escola da rede pública e de outra da rede privada do Município de Londrina, sendo a primeira gerida pela Prefeitura Municipal através da Secretaria de Educação, localizada na periferia Norte conhecida como 'Cinco Conjuntos', região populosa e formada por conjuntos habitacionais construídos no início da década de 80.

A escola privada é um grande colégio, que, ao iniciar suas atividades, destacava-se em cursos preparatórios para vestibulares e, atualmente, possui mais de mil alunos, tendo-se fortalecido a partir de meados da década de 90, no atendimento à educação infantil e no ensino fundamental e médio.

Nossa incursão pelo espaço da escola pública já acontecera anteriormente por ocasião da realização de estudos para a dissertação de

mestrado, quando trabalhamos com professoras de 1ª série do ensino fundamental, buscando compreender como entendiam e justificavam suas ações em relação ao disciplinamento temporal estabelecido em séries iniciais do ensino fundamental. Daquele estudo outras inquietações foram geradas pela 'singularidade' detectada nas trajetórias de vida das seis (6) professoras em relação às concepções de educação, História e Tempo Histórico.

Na ocasião, constatamos que, para as professoras, o 'trabalho' configurava-se como elemento norteador e justificador das coerções implementadas para o controle temporal escolar, estando este relacionado à necessidade de conscientização do valor do tempo pela criança para a aceitação da normatização, regularização e adaptação da mesma ao disciplinamento temporal.

Também constatamos que, no ritual escolar cotidiano, havia a reprodução do arquétipo do tempo repetitivo, organizado, disciplinado e controlado, que se mescla ao tempo cíclico na busca da homogeneização temporal para a anulação da diferença e da desordem, que não podem adentrar ao mundo que se pretende inalterado em sua condição de previsibilidade e imobilidade.

Na continuidade das pesquisas mantivemos as professoras como sujeitos, e o foco foi, então, direcionado ao conhecimento construído sobre o tempo histórico no processo de 'tornarem-se professoras' e expressado em discursos para o entendimento das repercussões do contexto familiar, da formação escolar básica, acadêmica e profissional em trajetórias singulares.

As interrogações são muitas, ao nos remetermos à trajetória de vida das professoras, mas nos restringimos ao familiar, escolar e profissional, por considerarmos que estas três dimensões da vida humana nos possibilitarão o acesso a referenciais, que elas utilizam, elaboram e expressam sobre as experiências e vivências em ambientes de escolarização e profissionalização, assim como opções/ações pedagógicas e referenciais teóricos, que permaneceram em seus saberes e fazeres.

Para tanto, realizamos diálogo com quatro mulheres no contexto profissional de magistério, sendo três com pós-graduação na área educacional e uma em Arqueologia, com experiência mínima de doze anos em magistério. O fato de ser o grupo formado apenas por mulheres, em sua composição final, não representa opção dirigida para o desvelamento das condições a que são submetidas pela questão de gênero na profissão docente, o que não nos impede o reconhecimento desse processo histórico da feminização da profissão docente.

Este estudo foi iniciado, no ano 2000, quando realizamos o levantamento do número de professores e professoras da rede pública municipal com formação em História e que atuavam como regentes em séries iniciais ou em outras funções administrativo-pedagógicas. Constatamos que nela havia 56 docentes graduados em História: sendo quatro bacharéis e 52 licenciados que exerciam funções tais como: três na direção; dois em supervisão; quatro em funções administrativas; dois em monitoria de oficina pedagógica no CAIC[1]; sete lecionando em escolas de 5ª a 8ª série; um bibliotecário; um lecionando na educação especial; um como professor de educação física; vinte e sete regentes de 1ª a 4ª série e quatro aposentados.

Excluindo-se os bacharéis, porque não têm formação pedagógica e os 25 docentes, que não estavam em sala de aula, alcançamos o número de 27 professores e professoras, que, ao final, resultou na aceitação de participação, na pesquisa, de uma professora que nos acompanhou em toda a jornada.

Considerando que a dinâmica do contexto de atuação e a competência profissional requerida para o exercício da profissão exigem posicionamentos do professor, e que estes são influenciados por sua formação escolar assim como pelo acompanhamento dos avanços das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, estabelecemos o critério de que todas (os) as (os) professoras(es) deveriam ter curso superior.

[1] Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC).

A partir deste critério, estabelecemos que 50% dos participantes do grupo de pesquisa de cada uma das escolas seria formado por professores e/ou professoras licenciados(as) em História, ainda sem definição do número de participantes e do sexo, mas com a definição de que todos os participantes teriam formação em nível superior.

Entendíamos que a diversidade de compreensão da História e do tempo histórico por si só não representava novidade, nem as diferenças em opções metodológicas entre professores. O que nos chamava atenção era o conhecimento elaborado pelo(a)s professores(as) sobre o tempo histórico, que representava temática ainda pouco explorada em pesquisas sobre o processo de construção do conhecimento histórico do professor[2], assim como em suas trajetórias a interação existente entre os conhecimentos acadêmicos e os da experiência profissional das professoras.

Tendo por base essas questões, os critérios iniciais indicados, acrescidos da definição de que os professores deveriam atuar na 4ª série, localizamos, nas escolas municipais, quatro que apresentavam as características desejadas. Duas (2) unidades não aceitaram participar da pesquisa e as outras duas (2) aceitaram discutir a proposta. A primeira escola possuía duas turmas de 4ª série e nela fomos bem recebidas tanto pela direção quanto pela supervisão. Recebemos a informação de que a professora formada em História era considerada uma referência para todos os professores: preparava bem suas aulas e orientava a outra professora de 4ª série (graduada em outra área) nas aulas de História.

Chegando as duas professoras que trabalhariam conosco, explicamos a metodologia da pesquisa, explicamos também, que necessitaríamos assistir às aulas, analisar os livros que usavam e depois entrevistá-las. A reação

[2] Estamos nos referindo, especificamente, a pesquisas sobre o professor de História em relação aos conhecimentos sobre a História, tempo histórico e suas práticas, o que recentemente tem sido ampliado por Fonseca, T. N. L. (2004); Miranda (tese de doutoramento, 2004); Monteiro (tese de doutoramento, 2002); Oliveira (tese de doutoramento em andamento).

das professoras foi surpreendente pela aflição que mostraram diante da necessidade da presença em sala de aula. Tentamos amenizar o mal-estar, buscando o apoio da professora graduada em História com base em sua liderança. A reação da professora foi pedir maiores esclarecimentos sobre nossa presença em sala de aula, dando a entender, nas entrelinhas, que isto representava um obstáculo à participação. Ao final da conversa, solicitaram tempo para pensar, no que foram rapidamente apoiadas pela supervisora que acompanhava o diálogo. Alguns dias depois, recebemos a resposta de que seriamos bem-vindas na escola desde que não entrássemos em sala de aula.

A reação das professoras causou-nos grande impacto pela negativa da aceitação de nossa presença em sala de aula, pois com aposentadoria recente, considerávamos que as professoras nos viam como colega, após tantos anos como professora e assessora pedagógica em História e Geografia. Não conseguíamos entender que nossa presença ainda representava o 'poder' de controle e fiscalização atribuído aos técnicos da Secretaria de Educação e que isso, no imaginário das professoras, ainda era tão forte que superava nossa presença, no passado, em lutas pela dignidade da carreira do Magistério municipal.

Após o impacto da terceira recusa, continuei a busca na escola municipal que me restava, sendo esta a última das quatro (4) escolas que havia selecionado. Essa escola está localizada na região Norte de Londrina, conhecida como 'Cinco Conjuntos'. Nela atuavam três professoras na 4ª série, sendo uma graduada em História. Após a visita e explicações, duas professoras aceitaram a proposta, recusando-se a terceira em razão da metodologia que seria utilizada. Assim formamos o grupo de trabalho da rede pública com duas professoras.

Dirigimos, então, nossa atenção para as três escolas particulares que havíamos selecionado por atenderem aos critérios estabelecidos, confirmando-se a cooperação só em uma delas, que é laica e está instalada na cidade desde 1986.

O grupo de trabalho, ao final, foi constituído por quatro professoras da 4ª série, sendo a dupla de professoras de cada escola composta por uma professora licenciada em História e a outra não. As observações foram iniciadas na escola pública em maio de 2000 e, em agosto, na escola particular.

Com o compromisso de mantê-las anônimas em suas identidades optamos por buscar na mitologia literária os nomes, que se adequassem a algumas das características da imagem, que as professoras nos transmitiram. Assim, a mais experiente, que tinha vinte e quatro anos de magistério recebeu o nome de **Antígona** por ser muito apegada à família e ao civismo. À professora mais jovem, de fala calma e postura acolhedora, chamamos de **Micaela** que é a personagem antagônica à Carmem (agressiva) na peça de Bizet. **Dafne** foi o nome dado à professora que mais sofreu com o 'poder da mãe' na articulação da escolarização com a opção profissional e, por fim, **Ártemis** que se escancara em sua franqueza de forma 'singularmente complexa'.

Essas quatro professoras, cuja faixa etária está entre os 30 e os 50 anos de idade, com as quais formamos nosso grupo de trabalho, são profissionais experientes, que atuam no Magistério há mais de doze anos, além de serem bem situadas no ambiente escolar, onde atuam. Todas têm curso superior; três delas têm pós-graduação (especialização) na área educacional e uma, em Arqueologia. Uma delas nunca atuou em escola da rede privada e outra, praticamente, só em escola privada, ao passo que duas atuaram paralelamente na rede pública e privada.

Os Quadros 1 e 2 detalham a escolaridade das professoras.

**QUADRO 1** – Escolarização das professoras da rede privada.

| NÍVEL DE INSTRUÇÃO / PROFESSORA | PRIMEIRO GRAU | SEGUNDO GRAU | CURSO SUPERIOR | PÓS-GRADUAÇÃO |
|---|---|---|---|---|
| ANTÍGONA | Ensino Primário/Escola Pública (Lei 4024)<br><br>Ginasial (Lei 4024) em Escola Particular e Religiosa. | Ensino Secundário<br><br>Escola Normal Particular e Religiosa. | Curso Superior em História na Universidade Federal de Juiz de Fora. | Especialização em Ensino de História na Faculdade de Cornélio Procópio -PR (Particular). |
| MICAELA | Primeiro Grau (1ª a 8ª s.) (Lei 5692/71) Escola Pública. | Segundo Grau (Lei 5692/71) Magistério Escola Pública. | 1. Curso Superior em Administração de Empresas na Universidade Estadual de Londrina.<br><br>2. Complementação Pedagógica/Licenciatura em Matemática na Faculdade de Cornélio Procópio (Particular). | Especialização em Psicopedagogia na UEL. |

**QUADRO 2** - Escolarização das professoras da rede pública.

| NÍVEL DE INTRUÇÃO / PROFESSORA | PRIMEIRO GRAU | SEGUNDO GRAU | CURSO SUPERIOR | PÓS-GRADUAÇÃO |
|---|---|---|---|---|
| ARTEMIS | Primeiro (1º) Grau (Lei 5692/71) Escola Pública até a 8ª série. Na 3ªsérie estudou em Escola Particular. | Segundo (2º) Grau (Lei 5692/71)<br>1. Habilitação em Saúde / concluiu o último ano em Colégio Particular<br>2. Magistério em Colégio Público | Curso superior (Lei 5540/71)<br>1. Serviço Social não concluído na UEL<br>2. Geografia na UEL | Pós-graduação Especialização em Ensino de Geografia na UEL. |
| DAFNE | Pré-escola<br>1º Grau (Lei 5692/71) em Escola Pública | Segundo (2º) Grau (Lei 5692/71)<br>1. Magistério em Colégio Público<br>2. Curso Técnico em Contabilidade em Escola Pública | Curso Superior (Lei 5540/71)<br>1. Direito até o 3º ano na UEL<br>2. História na UEL. | Pós-graduação Especialização em Arqueologia na Universidade Estadual de Maringá |

A opção pelas professoras das séries iniciais neste estudo está ligada ao reconhecimento de que esta ação docente mobiliza saberes, competências, ações e opções, que implicam em posicionamentos distintos no âmbito da relação com os colegas da instituição em seu aspecto afetivo e hierárquico, assim como com a comunidade e na sala de aula.

No recorte, restringimo-nos às professoras de 4ª série pelo entendimento de que nessa série há pressão no âmbito escolar para a transmissão de conhecimento atualizado das diversas áreas do conhecimento, e, dentre elas, o de História. Também pelo fato de que, na 4ª série, o trabalho pedagógico está dirigido a crianças da faixa etária de 9 a 11 anos, o que exige e possibilita atividades que envolvem raciocínios mais elaborados, solicitando maior aprofundamento do(a) professor(a) em relação às proposições que geram desafios e que, ao mesmo tempo, colaboram para a construção cognitiva, especialmente, para as noções temporais e espaciais.

O que queremos indicar é que há necessidade de mobilização de saberes que ampliem as perspectivas da compreensão do tempo histórico, pois, em sua ação docente, se deparam com crianças em fase de transição, tanto em sua escolaridade (passagem para a 5ª série) como na construção de estruturas para raciocínios lógicos e complexos, que implica em condições de compreensão da reversibilidade, reciprocidade e, conseqüentemente, descentração (PIAGET; INHELDER, 1982), as quais repercutem sobre o desenvolvimento da temporalidade histórica.

Esses raciocínios sobre o tempo histórico exigem que paulatinamente, em suas opções pedagógicas, o professor ultrapasse a manipulação de medidas de tempo, necessárias mas insuficientes para trabalhos voltados para a conscientização da criança, quanto à sua própria historicidade, que passa pelo entendimento da relação entre o tempo vivido e o tempo histórico em realidade sociocultural, inserida na articulação da comunicação entre o tempo

presente e passado. Este é um processo que favorece o 'desenraizamento' necessário para a consideração de outros sujeitos sociais no tempo e no espaço e maior compreensão e conscientização no tocante ao processo histórico, como nos mostra a construção da temporalidade histórica, pela criança, que é processo complexo, que tem na mediação, como presenças significativas, as professoras.

Lahire (1997) nos remete, também, ao âmbito familiar e ao reconhecimento, de que a escola e a família são como "[...] redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas [...]" (p.19), sendo co-responsáveis no processo, uma vez que a família está presente na constituição de "[...] esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem "reagir" quando "funcionam" em formas escolares de relações sociais" (p.17).

Neste reconhecimento, optamos por não ter a criança como foco neste estudo, mas, por registrar sua presença na relação com as professoras, em situações de procedimentos e posicionamentos que se tornaram pertinentes ao estudo.

O que colocamos acima ressalta a importância da escolarização e da família no processo de construção do sujeito social. Esta compreensão nos reforçou na opção pelo estudo das trajetórias de vida das professoras em seu âmbito familiar, escolar, profissional, sem a desconsideração de outros contextos socioculturais, entendendo-os como via de reconhecimento dos movimentos responsáveis pela construção do conhecimento sobre o tempo histórico expressado em discurso confrontado com os pressupostos advindos do movimento denominado Les Annales.

Ao considerarmos oportuno, para este estudo, a inserção do contexto familiar das professoras, partimos da questão que Elias (1993) denomina de 'autolimitação', processo ao qual somos submetidos desde nossa infância e que, se colocado na perspectiva da "[...] visão retrospectiva e prospectiva instilada no

indivíduo desde a infância [...]" (p.203), nos remete a entrelaçamentos sociais que resultam em 'autocontrole consciente' e, em parte, ao 'hábito automatizado', construído sob a influência do âmbito familiar, e da ampla rede de coerções sociais presentes no contexto sociocultural.

A família adquire em nossa sociedade ascendência no sentido de que sua presença é mais forte na fase mais impressionável do indivíduo — infância e adolescência — para a implementação de coerções e reforços que visam ao ajustamento às normas sociais. Para Foucault (1989) isto coloca intrincadas manobras de 'tecnologias sociais' para a construção dos 'corpos dóceis'.

Esse ajustamento não estará voltado a esta ou àquela dimensão do contexto social e repercutirá sobre um conjunto de hábitos e padrões que estarão sob o controle da família em suas diferentes formas de exercício de autoridade, incidindo essas forças sobre o aspecto moral e afetivo e, conseqüentemente, sobre o autocontrole e a interiorização do que importa ou não.

As gestões familiares reproduzem valores da sociedade onde a pessoa está inserida e sua ação repercute sobre os diversos âmbitos da vida social. Lahire (1997) chama atenção para a questão do tempo, ao dizer que quando a criança "[...] vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, método de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo" (p.27).

A influência familiar não é estática, nem radical; portanto, a permanência positiva ou não dos valores desse âmbito da vida variará não só de pessoa para pessoa, mas também na própria pessoa através do tempo e das convivências sociais, o que nos levou a trazer para o estudo aspectos do cotidiano familiar e, neste, o enfoque temporal da infância e juventude das professoras.

O contexto profissional foi inserido por entendermos com Tardif (2002); Cavaco (1995); Nóvoa (1995a, 1995b) e Schön (1995), que as professoras, ao ingressarem em determinada função profissional, trazem consigo saberes diferenciados e provenientes de variadas fontes, além dos exigidos para o exercício da função, sendo estes saberes parte de um conjunto de conhecimentos que têm especificidade, são plurais e serão comunicados.

O 'tornar-se professora' resulta de influências, que levam a variadas opções, dentre as quais, a atuação em escola pública ou privada que, em termos práticos e às formas de exercício profissional, assume algumas diferenças que repercutem sobre a trajetória das professoras no Brasil..

Nesse sentido cabe lembrar que a profissão docente em nosso país se efetiva em seu formato 'estatal' no século XIX e que, no contexto do Império se insere a formação de docentes, como forma de controle, a qual de forma contraditória também abre a possibilidade da futura constituição da categoria com suas especificidades.

A categoria de professores no Brasil com formação específica em escolas Normais no Império, constituiu-se vinculada ao 'sistema estatal', emergindo através dela o 'funcionarismo' da profissão docente, que começou a se desprender do 'mestre-escola' e, em longo processo, adquiriu feições de categoria submetida às necessidades almejadas pelo controle civilizatório e produtivo da nação. Esse controle estatal não deixou de gerar o imaginário, que associa o vínculo de trabalho com o Estado à 'estabilidade profissional', e este, como condição de autonomia, que repercute sobre a postura política e pedagógica do professor.

Como muitos dos direitos atribuídos à categoria de professores da rede pública são conquistados através de embates com a esfera governamental, e isso repercute também sobre os professores da rede privada, conseqüentemente, as conquistas, assim como as derrotas, pertencem à categoria de professores e professoras, enfim, ao coletivo que é identificado pela defesa e conquista de

direitos. Tal constatação torna difícil manter, em nossa opção, a polarização entre o público e o privado, pois, como diz Arroyo (2000), a categoria dos professores lutou

> [...] não tanto com o perfil de trabalhador em suas formas de luta, mas com uma cultura dos direitos, com convicções éticas, com valores de dignidade, como sujeitos, como gente, traços fortes na história do movimento dos operários. Aproximou sobretudo da convicção de que esses valores são de um coletivo, da categoria e não privilégio de uns e outros. Avançou a convicção de que a garantia desses direitos passa pela afirmação do coletivo, não por esforços individualizados, como ter mais um título, fugir da docência, ser cabo eleitoral de um político, estar próximo do poder [...] (p.192).

Acreditando que professoras e professores de rede pública ou privada pertencem à mesma categoria e compartilham os mesmos objetivos e lutas, entendemos que não será relevante para nossa análise a natureza do vínculo de trabalho que assumem, pois a opção pela profissão docente, não se dá aleatoriamente e não há nela caminhos lineares para sua efetivação.

Em estudos realizados no Rio de Janeiro sobre a socialização profissional de professores e professoras, Lüdke (2003) indica que essas trajetórias são permeadas de diferentes influências, passando pelos motivos que levam à escolha da profissão; ao tipo de formação inicial; ao papel dos professores formadores; à vivência familiar e escolar; e à representação que têm da profissão, ou seja, a opção profissional, o estar como professora, tem uma gênese relacionada ao processo de socialização.

Como conseqüência dessas ponderações consideramos enriquecedor fazer emergir o processo que levou as quatro professoras à opção profissional e, neste, os referenciais que as marcaram em relação ao tempo, o que nos remeteu ao âmbito da escolarização. Assim, a escola como espaço, que representa instituição de prestígio no contexto da sociedade moderna, mesmo em suas contradições e, ainda, como espaço da formação e da ação profissional das

professoras, estará presente neste estudo como o espaço concreto da existência da educação formalmente ministrada, tida como fundamental auxílio na construção e socialização da cultura e do conhecimento.

Quando desejamos aproximações, que não se vinculam à simples indicação de rótulos, para enquadramentos segmentados de elementos das trajetórias de vida, mas e, sim, à consideração da pluralidade da construção sócio-histórica do ser humano, assim como de sua singularidade, dialogar com professoras representa optar por não abdicar da contradição presente em 'resistências' e 'adesões' construídas socialmente, o que as colocará em momentos de compartilhamento, assim como de afastamento, pelo que expressam no cotidiano do 'ser professora'.

A condição de sujeito do processo, no qual as professoras convivem com pressões capazes de massificar e anular expressões da sua individualidade no cotidiano educacional e escolar, assim como foram e são no contexto familiar e sociocultural, não as torna menos indóceis para enquadrar-se no instituído. Trazer à luz os diferenciais e pontos de encontro entre elas nos permitirá o reconhecimento do 'contexto de atuação' e, conseqüentemente, o apontamento das singularidades.

Tal abordagem é empreitada que nos atrai, ao não ter caminho pré-traçado, pois um

> [...] itinerário que leve a um 'si mesmo' está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele (LARROSA, 1999, p.9).

Assim, as elaborações, que realizam em seus discursos, além das posturas que assumem nas escolhas práticas, que realizam na ação docente e

assumem em relação a preceitos teóricos, nos fornecerão elementos para a indicação das diferenças e semelhanças entre os discursos, já que nesse processo objetivamos destacar o conhecimento construído sobre o tempo histórico e enunciado em discurso que será confrontado com os pressupostos teóricos expressados pelo movimento iniciado pelos "Les Annales" na consideração da repercussão dos contextos socioculturais da formação familiar, escolar/acadêmica e profissional sobre esse conhecimento.

Como esta é uma pesquisa qualitativa, não entendemos que tal condição determine automaticamente seu encaminhamento metodológico à associação com a pesquisa etnográfica, mas isto não nos impede de utilizarmos técnicas comumente associadas à etnografia (ANDRÉ, 1995) como a observação, a entrevista e a análise de documentos. Poo ser esta uma pesquisa educacional que visa os conhecimentos, as práticas, os valores, os significados de um determinado grupo social, que é o de professores, ela terá o envolvimento implícito de aspectos da cultura e é esta a condição que nos levou a optar pela utilização das técnicas indicadas.

A escola como universo cultural do espaço de atuação profissional das professoras é gerida por normas instituídas como resposta à necessidade social, política e econômica da sociedade, e, sendo assim, nela iniciamos este estudo pela observação da atuação das professoras; e pelo reconhecimento da cotidianidade escolar através das prescrições normativas da escola e de outros componentes como o currículo, livros didáticos e atividades dos alunos associados à prática das professoras em sala de aula. A coleta de materiais e a convivência aconteceram no entendimento de que seriam importantes elementos auxiliares para melhor compreensão do contexto de atuação das professoras; este período de convivência propiciou, além disso, a quebra de barreiras ou possíveis constrangimentos nos momentos das entrevistas.

Assim, além da observação das aulas das professoras e da coleta dos livros didáticos, dos cadernos de alunos e dos currículos, realizamos duas entrevistas semi-estruturadas com as professoras, sendo gravadas onze horas e doze minutos, que posteriormente foram transcritas.

A primeira entrevista aconteceu no ano 2000, na escola em que as professoras lecionam. A segunda entrevista com **Micaela** aconteceu em 2002, na escola pública, onde também atua. **Antígona** foi entrevistada pela segunda vez em 2002, em sala reservada da Secretaria de Educação do município em horário posterior ao expediente, o que também aconteceu com **Dafne,** em 2003. **Ártemis** foi entrevistada, em 2003, no mesmo local, isto é, na escola pública onde atua.

Com a definição do objeto deste estudo, conduzimos as entrevistas semidiretivas (RUQUOY, 1997), possibilitando à entrevistada a elaboração de seu pensamento, de forma não totalmente livre por lhe darmos, relativo direcionamento em relação ao objeto perspectivado. Na condução das entrevistas consideramos que estávamos em processo de construção e que a relação, ao acontecer na alteridade, com a consciência do 'eu' e do 'nós', possibilitaria a comunicação com a presença mínima de práticas segregadoras.

A primeira entrevista, realizada de forma mais objetiva, ficou centrada na exposição, pelas professoras do conhecimento sobre História e tempo histórico, assim como no estabelecimento de relações entre os pressupostos do discurso, que se efetivavam com as atividades realizadas em sala de aula presentes em cadernos de alunos. Na segunda buscamos aspectos da trajetória das professoras, relacionados ao contexto familiar, à escolarização e ao processo do 'tornar-se professora', e, no contexto, os conhecimentos construídos sobre o tempo histórico.

A segunda entrevista, realizada após dois anos, teve conotação mais dialógica e subjetiva, pois as quatro professoras não se furtavam e buscavam falar de seu passado, de suas relações familiares, afetivas, escolares, acadêmica e

profissional, procurando escapar do dito 'pensamento científico', na consideração de que o diálogo acontecia com alguém que, se não é exatamente o igual, é aquele que vivenciou, experienciou, em sua história de vida, o 'ser professora de séries iniciais', portanto, na consideração da alteridade.

Esta situação foi particularmente positiva, ao considerarmos que os fatores contextuais relativos ao estatuto hierárquico e às relações de poder entre entrevistador/entrevistado podem induzir a efeitos nem sempre compatíveis com o esperado na realização da entrevista. No caso, as diferenças entre os interlocutores não estavam presentes na primeira entrevista, visto que estávamos na condição de professora aposentada na rede de ensino público. Mas, na segunda entrevista, deparamo-nos com situação mais complexa, ao estarmos perante as mesmas como pesquisadora mas na condição de representante do 'poder instituído' ao exercer, no período, a função de Secretária de Educação do município.

Diante dessa situação novamente consultamos as professoras, sobre a aceitação ou não da continuidade da entrevista e em nenhum momento foram externadas rejeições, revelando-se a segunda entrevista em muitos aspectos como momento de confiança, para a expressão de recordações afetivas, fortes e íntimas, como também de defesa de seus pensamentos e posições, conforme pode ser observado no Apêndice B, entrevista 2, a partir da página 342, 394, 440 e 476.

Também entendemos que o contexto das entrevistas colocou-nos em situação de comunicação verbal que Bakhtin (1992) remete à alternância dos sujeitos falantes e nos coloca como interlocutores ou como "parceiros do diálogo" em forma clássica de comunicação verbal onde em cada "[...] réplica, por mais breve e fragmentária que seja, propicia a expressão da *posição do locutor,* sendo possível tomar, com relação a essa réplica, *uma posição responsiva"* (p.294).

A entrevista foi instrumento pertinente para realizarmos o nosso objetivo, no sentido de propiciar às professoras contexto para a expressão em seus discursos de categorias que nos permitiram reconhecer o sentido que elas, como

sujeitos sociais, dão às suas opções, à docência e aos saberes construídos na dimensão sociocultural, assim como, à singularidade construída. Ao final, consideramos que, apesar do percalço, vivenciado na segunda entrevista, aproximamo-nos da condição indicada por Ruquoy (1997), quando diz

> Independentemente da própria situação da entrevista e das influências recíprocas entre os interlocutores, vemos que qualquer discurso deve ser considerado pelo que é: enquanto meio de apreender práticas, fornece uma imagem do real correspondente à percepção selectiva que o locutor tem dele; na apreensão das representações, está ligado ao grau de expressão do locutor e às capacidades que o entrevistador tem para levar o interlocutor a falar, de modo a exprimir com o máximo de exactidão o que realmente pensa (p.90).

Ruquoy (1997) nos encaminhou também aos significados nem sempre evidentes em discursos e nos remeteu à subjetividade e às representações, na consideração de que nem sempre o entrevistado reconhece claramente em todo seu discurso a presença de juízos de valor e as conotações afetivas, sendo estas, muitas vezes, desconhecidas por ele e captadas pelo entrevistador, o que nos colocou na necessidade de refletir sobre a presença das representações na análise dos discursos das professoras.

Quando desejamos reconhecer elementos do conhecimento construído, por mais que queiramos torná-lo absoluto, no sentido de alcançarmos neutralidade científica ou a verdade, deparamo-nos com dificuldades provenientes de conteúdos profundamente interiorizados, que oferecem dificuldades para sua decodificação, se é isto o que desejamos, ou para seu entendimento.

Especificar qual é o conhecimento a que nos referimos, leva-nos à pergunta pretensiosa, que nos coloca diante da dificuldade da distinção entre os significados, que a palavra 'conhecimento' pode assumir em diferenciados grupos sociais (BURKE, 2003, p.21). Também nos põe em conflito com nosso próprio

objetivo, que é colocar o conhecimento construído por sujeitos sociais de determinado grupo social em confronto com o de outro grupo, que tem outra forma de produção que é a academia da produção historiográfica, mormente designada como âmbito dos intelectuais. Há incoerência em comparar âmbitos tão diversos de construção do conhecimento?

Essa distinção é pertinente, quando compreendemos que a apreensão do mundo social está relacionada a "[...] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 1990), o que nos remete à determinação dada pelo interesse do grupo social que os forja. Em nosso objetivo, mesmo considerando as diferenças entre os grupos sociais, optamos por colocar em confronto essas duas esferas de produção do conhecimento, por elas se relacionarem, mesmo tendo especificidades, que as distanciam e, ainda, também aquelas, que as aproximam, assim como estão em relação de reciprocidade, ao ser uma, objeto de estudo da outra, e vice-versa.

Enfim, em nossa pesquisa estivemos em contato com os conhecimentos que as professoras construíram e comunicam, os quais não podem ser restringidos conforme Tardif (2002), ao "modelo aplicacionista da racionalidade técnica", visto que são elaborações oriundas de complexas relações e de variadas fontes de aquisição, que podem ser localizadas na família, na escolarização, em livros didáticos, na prática do ofício, além daquelas advindas de sua formação profissional, o que os coloca "[...] na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc" (TARDIF, 2002, p.64).

Nessas considerações reafirmamos nosso objetivo de expor conhecimentos construídos em trajetórias de professoras e expressados por elas, especificamente em relação ao tempo histórico, que objetivamos fazer emergir, sem subterfúgios e sem julgamentos, para confrontarmos com a produção de

conhecimentos elaborados em "sistemas intelectuais das elites acadêmicas" (BURKE, 2003, p.22). Este estudo tem como referência, para análise comparativa, a produção teórica sobre o tempo histórico do movimento originado pelos "Les Annales", que nos dará os parâmetros para a análise da presença de seus pressupostos no cotidiano das professoras com formação ou não em História.

Mas o conhecimento não é produto bruto entregue em sua inteireza em discursos, ao vir permeado de representações construídas em meio social, portanto, em contexto que tem estratégias e práticas sociais, conforme Chartier (1990, p.19), resultando também da compreensão intelectual, que se tem do mundo. Le Goff (1984) também chama atenção para a presença da subjetividade da construção do conhecimento e nos leva à consideração das representações das professoras.

Processos tão complexos nos remeteram à Psicologia Social e à Jovchelovitch (1999, p.79), que nos levou ao entendimento de que esses "[...] processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura [...]" o que nos remeteu à teoria de representações sociais.

Neste reconhecimento, com Moscovici (2004), entendemos as representações sociais como "[...] uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos" (p.46), como construtoras de realidades sociais. As representações, sendo oriundas da interação social, têm na linguagem (imagem e palavras) a difusão de idéias existentes.

Moscovici (2004) coloca a produção cotidiana não-normatizada como plena de significados e de historicidade e como tal, na convivência com os saberes produzidos com o aval de grupos bem restritos e determinados, constrói representações para a superação do 'estranhamento' que ela causa, sendo então

esses conhecimentos integrados ao mundo mental e físico, tornando-se concretos e normais, mesmo que com deturpações perante o meio intelectual que o produziu.

Esta abordagem nos atraiu, por entendermos a construção do conhecimento das professoras e as variações do teor de seus discursos, como resultado da circulação por variados contextos. Essas variações repercutem sobre o conhecimento advindo da esfera 'científica' que, em nosso caso, é a academia historiográfica, como também em suas experiências e vivências práticas, o que nos remeteu ao processo de transformação e reelaboração do conhecimento que passa a ser constituído por novos componentes advindos de variadas dimensões sociais, que as professoras constroem, como sujeitos sociais, produtores e comunicadores.

É necessário acrescentar que estas reflexões também nos levaram, através de Spink e Frezza (2000), à abordagem do construcionismo social como "[...] estudo da produção de sentidos por meio das práticas discursivas [...]" (p.22), o que não pretendemos discutir por sua complexidade e ausência de acesso a maiores oportunidades de aprofundamento neste momento, mas, sim, apontar que nos serviram de reforço através de Pearce[3] (1996), na consideração do 'contexto'.

Essa perspectiva possibilitará à nossa análise o apontamento de movimentos de ruptura ou de adesão esboçados e/ou concretizados pelas professoras no contexto de suas trajetórias.

Recuperar a trajetória de quatro professoras do ensino fundamental como pessoas que, em seu processo dialético de formação, vincularam-se, desvincularam-se e tornam a vincular-se a determinadas visões de sociedade,

[3] W. Barnett Pearce (1996), considera que em nosso nascimento recebemos como herança o instituído que nos insere em "contexto prefigurado" e esse nos coloca em movimento de construção que acontece na interdependência das relações sociais. O "contexto prefigurado" é aquele que nos fornece elementos da situação do campo de atuação no qual nascemos, ou seja da "força contextual", sendo as resistências e tentativas de rupturas que implementarmos nele, aquelas que nos darão subsídios para avaliarmos se as alterações obtidas representam, ainda segundo Pearce, o sucesso da "força implicativa" ou o seu insucesso perante a manutenção da prefiguração contextual.

significa a possibilidade de nos aproximarmos do seu processo de construção do conhecimento e da prática docente pelo reconhecimento das suas singularidades.

Resta-nos esclarecer que optamos na pesquisa, pelos pressupostos trazidos pelo movimento dos "Les Annales" sobre o conhecimento do tempo histórico, por expressarem mudanças significativas na historiografia, notadamente nos pressupostos colocados por Marc Bloch (2001), Lucien Febvre (1985), e Fernand Braudel (1978).

Assim, fizemos a opção pelo movimento dos "Les Annales", iniciado no final da década de 20, por entendermos, com Burke (1991); Dosse (1992); Reis (2000); que ele representa renovação expressiva da produção historiográfica, de maneira especial, para a concepção do tempo histórico. Além disso, consideramos que esse movimento de renovação historiográfica apresenta expressiva produção teórica e que esta, a partir da década de 80, foi divulgada de forma ampla no Brasil, o que nos impele, a buscar através do conhecimento das professoras; do curso superior que freqüentaram e da formação continuada em espaço profissional, a presença de seus pressupostos teóricos.

Na abordagem das inovações trazidas pelos "Les Annales", a intenção não está em questionamentos sobre as opções das professoras, mediante a elaboração de críticas na busca de seus limites ou superação, mas está em situar algumas das mudanças introduzidas, que se apresentam de forma significativa no discurso das professoras, como elementos de conhecimento construído na diversidade de suas trajetórias, em análise comparativa com a concepção tradicional de tempo histórico, o que também permitirá traçar o desenho da singularidade que distingue as professoras entre si e entre tantas outras professoras.

O perfil das professoras foi construído no 'contexto sociocultural', mediante esclarecimentos sobre os processos de construção, que lhes propiciaram

o 'tornarem-se professoras' na indicação de influências advindas do âmbito familiar, escolar e profissional.

As normas, as atividades pedagógicas, o currículo e as ações pedagógicas serão auxiliares na identificação de elementos concretos e subjetivos da prática das professoras e em momentos, que oportunizem a visibilidade do que foi apropriado e concretizado sobre o tempo histórico nos discursos. Faremos os confrontos entre os preceitos temporais advindos dos "Les Annales" para situarmos os encontros/desencontros teóricos detectados entre os dois discursos, os documentos de apoio e o tipo de atividades que as professoras realizam, na indicação dos traços que permanecem ou não com fundamentos dados pelo movimento.

Perante a diversidade, por onde trafegam as professoras, a análise do conhecimento construído sobre o tempo histórico far-se-á em relação às categorias, que emergirão em seus discursos e especificamente em relação às durações, à simultaneidade, à relação presente/passado e à cronologia.

Os objetivos traçados para esta pesquisa foram pensados na consideração da interdependência entre o 'indivíduo e a sociedade' e nas variações do contexto da sociedade contemporânea, onde circulam conhecimentos e contatos com diferentes realidades que, em alguns momentos, superam o contato com os elementos concretos da cotidianidade.

As posturas que assumimos, em muitos sentidos, estão impregnadas de nossas representações, nossos desejos, nossas fantasias, nosso conhecimento e de todo aquele empirismo, que nos alivia em muitas situações de angústia e de frustrações, assim como das próprias perspectivas do vir-a-ser da sociedade, na qual vivemos, e que não nos permite o reconhecimento de nossas próprias contradições.

Estudar trajetórias de vida de professoras, como possibilidade de ampliação da compreensão de seus saberes sobre o tempo histórico, e das representações que construíram em relação à opção profissional nos remete a Goodson que chama a atenção para a necessidade de "[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida em voz alta e ouvida articuladamente (1995b, p. 67)" e de não prescindirmos da postura ética que deverá nos conduzir na análise, ao considerar que

> [...] estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 1995b, p. 75).

Assim, esta introdução propicia a aproximação com as problemáticas dessa caminhada investigativa que se concretizará em três capítulos. No primeiro explicitaremos os conceitos e as argumentações teóricas que vieram a embasar o percurso da realização da tese. No segundo, o perfil das professoras emergirá em suas experiências de vida familiar, escolar e ambiente sociocultural e na intenção de desvelar os contextos e as representações que as levaram a tornarem-se 'professoras'. No terceiro colocaremos as professoras em interação e confrontação com os pressupostos teóricos sobre tempo histórico postulados pelo movimento dos Les Annales.

As trajetórias das professoras concretizadas no segundo e terceiro capítulos nos sustentarão na afirmação da heterogeneidade e da singularidade, o que nos possibilitará trazer à visibilidade quatro professoras de 4ª série da rede pública e privada do Município de Londrina.

# 1 Situando Contextos da Pesquisa

## 1.1 A SINGULARIDADE DO INDIVÍDUO EM CONTEXTO

Na introdução nos posicionamos na compreensão de que toda sociedade constrói saberes e que seus descendentes deles se apropriam na relação com o OUTRO, em suas experiências, vivências e convivências. Aliando-me a pensadores como Arendt (1997); Elias (1994); Pearce (1996); Goodson (1995a; 1995b); Moscovici (2004); entre outros, entendemos que o ser humano, como sujeito social, chega ao mundo de forma frágil. Tem necessidade da responsabilidade adulta, para que seu processo de inserção na sociedade se efetive com base em relações sociais e em formas de comunicação e representações sociais, dinâmicas e plurais. Deve considerar as diferenças, inclusive, as da constituição física, como condição que não permitirá prescindir da necessidade da "[...] relação com outros seres humanos [para que] a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma [transforme] na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto" (ELIAS, 1994, p. 27).

Assim, deparamo-nos com a condição da singularidade e pluralidade dos indivíduos e das construções humanas, seja em contextos amplos como o mundo ou seja em relação a um determinado grupo social. Sabendo que as palavras têm variados significados e entendendo com Foucault (1987), que estes, "[...] desde o desastre de Babel, não devemos mais buscá-las — senão em raras exceções nas próprias palavras" (p. 51), abrimos exceção para as palavras *singularidade* e *pluralidade* pela sua complexidade.

Pain (1993) entende que, ao querermos definir elementos que identificam a singularidade, devemos estabelecer uma série de coordenadas, como o nome, e uma série de variáveis elencadas em um conjunto. Isso é arbitrário, por ajustarmos aos nossos objetivos o que de fato pertence ao sujeito e, no contexto, o "[...] condicionam como um lugar onde se dá o entrecruzamento desta série de circunstâncias que fazem a singularidade de cada um" (p. 48).

Sendo construída, conscientemente ou não, por todas essas coordenadas, que se entrelaçam na construção da identidade, a singularidade não surge de forma mágica. Portanto, dicotomizar o processo entre 'interior e exterior' não é viável, pela diversidade da repercussão e apropriação que se têm do conhecimento, em sala de aula, na escola, na família, ou na sociedade. Isso significa que as mediações para a construção de conhecimentos, que se faz em diversas esferas da vida, serão multiplicadas em quantos sujeitos existirem, dependendo da 'rede de significados'. Esta será distinta, na variabilidade dos significados atribuídos pelas singularidades das professoras daquele contexto a suas valorações, desejos, frustrações, cognição, e na concretude do movimento histórico e sociocultural que levará da singularidade à pluralidade e da pluralidade à singularidade.

A pluralidade está relacionada à heterogeneidade e às diferenças, pois, assim como as pessoas interagem nas diferenças, elas têm diferentes formas de sentir e exprimir o que constroem na relação e ação.

Lahire (2002, p.31), fazendo referência a Halbwachs (1968), comenta que o mesmo já colocava em suas reflexões sobre memória a pertinência da 'heterogeneidade das experiências socializadoras' por estarem os seres humanos inseridos, ao mesmo tempo, em variados grupos, fazendo parte dos quadros sociais de nossa memória que indubitavelmente são heterogêneos, descontínuos, incoerentes, portanto plurais, seja no âmbito familiar, religioso, escolar, seja no lazer, entre outros. Vividos de forma plural por nós, seres humanos, o processo de socialização acontece na experiência da pluralidade dos mundos que não podem ser reduzidos à dicotomia entre período primário (família) e secundário (outros grupos sociais).

Para Lahire (2002, p. 32-33) "[...] vivemos de forma simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados [...]" que não são equivalentes, fazendo com que, no processo histórico, as esferas de atividades sejam

diferenciadas conforme as normatizações, os interesses, as posições e as implicações que constroem os diversificados campos. Esses campos, para Bourdieu e Passeron (1992), são amplos (político, administrativo, literário, filosófico, etc.) e também podem possuir subcampos. Bourdieu entende que o lado prático da teoria precisa ser reabilitado, requerendo como prioridade a análise da relação entre os grupos sociais e entre estes e o indivíduo e será com os conceitos de campo e de *habitus* que ele indicará a possibilidade de ir além "[...] de falsos problemas da espontaneidade pessoal e dos constrangimentos sociais da liberdade e da necessidade" (VIEIRA, 1999, p. 40).

Não temos a intenção de utilizar em sua totalidade a teoria de *habitus* de Bourdieu e Passeron (1992), mas nela buscaremos subsídios ao objetivarmos a delimitação de 'campo' que é o profissional em relação ao contexto social das experiências variadas e heterogêneas da trajetória de vida. O campo é a estrutura do *habitus* como produto da incorporação do mesmo campo ou do conjunto de campos que serão mais ou menos concordantes. A análise dos 'campos' nos auxiliará com seu contexto pleno de símbolos, na reflexão e análise comparativa das quatro professoras em seu contexto profissional específico, ou seja, o de uma escola particular e uma escola pública, bem como, o familiar e o sociocultural.

A dimensão temporal a ser abordada não será aquela restrita ao contexto dado pelo tempo presente, pois a busca de marcas temporais do passado no presente, da continuidade e da mudança, de forma dialética, orientará a análise do processo de professoras inseridas em determinado contexto social, que não será qualquer contexto, pois como dizem os javaneses "Ser humano é ser javanês" (GEERTZ, 1989, p. 64).

O discurso das professoras será entendido como oriundo de cultura expressada como

> [...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais) a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles [os discursos de professoras] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Para Iturra (1999), toda sociedade tem educação, tradição e mudança e, nesse sentido, ao refletirmos sobre quatro professoras como sujeitos sociais e em seu campo profissional e sociocultural, teremos possibilidade de dar visibilidade às singularidades que compõem a heterogeneidade da categoria de professores no tocante às suas trajetórias de vida e conhecimento sobre o tempo histórico. Entendemos que elas, assim como construíram suas trajetórias de vida com o 'outro', compartilhando valores impregnados das tradições e das mudanças, participam da construção da trajetória de vida de outros. Esse processo não impede a permanência da sua singularidade carregada de subjetividade através da qual filtraram, rejeitaram e/ou cristalizaram a 'individualidade singular possível' em determinado contexto.

Elias esclarece a nossa intenção ao explicar que

> Cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, a ela e nada mais, que chamamos 'sociedade'.[...] Suas estruturas são o que denominamos 'estruturas sociais' (1994, p. 23).

Para o reconhecimento dos movimentos de construção dessas professoras, que são sujeitos sociais, e para a diferenciação do 'EU' e do 'NÓS' em

identificações do que as ligam ao grupo social de origem e que repercute sobre a variabilidade e a diversidade inevitável entre pessoas e grupos sociais, precisamos reconhecê-las na estrutura da sociedade onde nasceram e viveram, o que marcará a composição da singularidade das mesmas.

As estruturas, como nos indica Popkewitz (1997), ao serem objeto de estudos sobre a educação (escola, ensino, aprendizagem, currículo, fala de professores), devem ser consideradas em seu aspecto dinâmico e "contexto apropriado dos campos sociais dentro dos quais ocorre a experiência humana" (p. 28).

A 'experiência humana' que contém mudanças, regularidades, limites, constitui-se em alicerce da vida social da 'estrutura' na qual está, sendo histórica e não apenas circunstancial, o que a torna compatível com a colocação de vozes que expressam resistência, ação e adesão, em relações contraditórias e tensas, nas

> [...] ocorrências da escolarização [onde] incorporam formas sociais herdadas de condições sociais históricas. O passado intromete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis. Neste contexto, o conceito de estrutura concentra-se nas coações e repressões colocadas na escolarização. Ao mesmo tempo, no entanto, a atenção na estrutura vê a produção de inovações como o resultado das rupturas e modificações nas rotinas, hábitos e padrões existentes (POPKEWITZ, 1997, p. 30).

Tal posicionamento vem ao encontro do que é dado por abordagens que têm o contexto social e histórico como âmbito de esclarecimentos de situações sociais e circunstâncias culturais.

A categoria de professores como configuração de massa tem feição aparentemente homogênea e está em contínuo movimento de transformação e

transmutação. Destacamos as quatro professoras em sua concretude profissional para enfocarmos sua configuração no interior da estrutura social onde está localizada e para traçarmos as dimensões do partilhado e compartilhado, resistências e acomodações, que são também sociais em relação à construção do conhecimento sobre o tempo histórico, pois será na 'rede de dependência' (ELIAS, 1994) que serão interpostas diferenças, regularidades, interdependências, muitas vezes desconhecidas, mas que fazem parte do contexto onde estamos inseridos.

Dialogando com as professoras e considerando-as em sua unicidade como distintas e indivisíveis, mas também como singularidades construídas em experiências socializadoras, heterogêneas e plurais, plenas de sentimentos, mudanças, contradições, nas ações e opções que realizam, não teremos a ilusão de estar apresentando modelos para enquadramentos idiossincráticos, nem para uma teorização geral e universal. O que buscamos trazer à tona são os contextos sócio-históricos que tornaram possível a existência dessas professoras portadoras de conhecimentos sobre o tempo histórico que expressam em discurso; são vidas de pessoas que em sua construção social conviveram/convivem com a pluralidade dos mundos e das experiências de situações diversas, que as posicionam em campo profissional como professoras.

As professoras que, na família, escola, grupos de iguais, instituições culturais, meios de comunicação, religião, ou, enfim, que nas variadas composições colocadas socialmente, expõem-se como heterogêneas, contraditórias, não são reduzidas simplesmente ao 'ser profissional' ou ao 'ser mulher, mãe, esposa', e nos colocam perante a expectativa de diálogo para o reconhecimento de princípios de socialização ao qual estiveram sujeitas em suas trajetórias

O 'ser professora' não representa uma mera opção profissional determinada pelo nível de escolarização, representa também penetrar em universo cultural que tem normatizações próprias de uma organização inserida em outras mais amplas, como as Secretarias e Ministério de Educação. Tal universo joga sua

'rede de significados' para as histórias de vida singulares não só daqueles que nele adentram e se expõem a outras culturas, como também a da própria instituição, e daquelas pessoas com as quais passará a relacionar-se amiúde, rotineira e cotidianamente através de papéis sociais pré-formados nas expectativas dos chefes, dos colegas, dos alunos e, do próprio ambiente familiar.

Ao objetivarmos o reconhecimento das mediações culturais que, em modelos mais fechados ou abertos, nos levaram às pessoas concretas com as quais dialogamos, será conveniente apresentá-las para, posteriormente, evidenciar a riqueza da heterogeneidade dos conhecimentos permeados de representações sociais que construíram e as levou à opção de serem professoras.

A pesquisa foi realizada com quatro professoras de duas escolas (uma privada e uma pública). Sua fase empírica iniciou-se em maio de 2000, na escola pública municipal, através das observações na sala de aula da professora **Dafne**, que nasceu em Timburi, no interior de São Paulo, é solteira, tem 32 anos, e mudou-se para Londrina visando freqüentar curso pré-vestibular, onde concluiu o curso de História na Universidade Estadual de Londrina. A especialização foi feita em Arqueologia na Universidade Estadual de Maringá, área na qual pretende fazer mestrado.

Após a conclusão do curso de História, em 1993, ingressou no magistério municipal, permanecendo em Londrina, onde iniciara sua carreira docente em escola particular, atuando na educação infantil. No ano 2000, completava treze anos de experiência, sendo sete anos vividos no ensino municipal.

Em junho, na mesma escola, passamos a freqüentar a sala da professora **Ártemis,** que tinha 37 anos de idade, é licenciada em Geografia com especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina, é divorciada e casada pela segunda vez, tendo um filho do primeiro casamento.

Com histórico de formação não linear, concluiu o ensino fundamental em escola pública — Colégio Estadual Vicente Rijo — fundada em 1945 com o nome de Ginásio Estadual de Londrina — e o ensino médio com habilitação em Saúde, em colégio particular (Colégio Londrinense). Seu objetivo inicial para a graduação era cursar Psicologia, o que foi frustrado ao não passar no vestibular, optando então, pelo curso de Serviço Social, que não concluiu. Alguns anos depois fez o Magistério no Colégio Estadual Maria do Rosário Castaldi, concluído em 1988. Um ano após, em 1989, recebeu oferta de emprego na Prefeitura, com contrato baseado na CLT, para atuar na Secretaria de Educação em escola da zona urbana onde permanece até esta data. No ano 2000, participou de concurso público para o magistério público municipal e foi aprovada. Atualmente também trabalha em outra escola municipal da zona urbana como professora regente.

A pesquisa na escola particular começou em agosto de 2000, com a observação das aulas de **Antígona** que atuava em duas turmas de 4ª série. Naquela instituição, os professores são designados por área de conhecimento para facilitar a adaptação dos discentes à 5ª série.

A primeira professora que conhecemos na escola privada foi a **Antígona** que manifestava certa preocupação com a necessidade de conferir se sua prática estava ou não adequada àquilo que entendia como inovação. Enquanto caminhávamos pelos corredores falava sobre seu projeto de cidadania, mostrando os cartazes de chamamento dos alunos (que não tinham como faltar, pois o projeto desenvolve-se no período escolar) para participação nessa oficina de afetividade que visa a construção da solidariedade, na opinião da professora.

Nascida em Minas Gerais, tem 47 anos de idade, vinte e dois de magistério vividos, até então, somente em escola privada, com pequena experiência paralela em escola pública. Tendo freqüentado o "ginásio" e o curso "normal" em colégio religioso e particular, havia iniciado seus estudos na escola pública, assim

como concluiu seu curso superior em História na Universidade Federal de Juiz de Fora. Fez especialização em Ensino de História em faculdade particular de Cornélio Procópio, município próximo a Londrina.

**Micaela** tem 30 anos de idade, atua em escola particular e na municipal, tendo como formação o Magistério freqüentado em escola pública – Instituto Estadual de Educação de Londrina. Cursou Administração de Empresas e posteriormente fez especialização em Psicopedagogia na Universidade Estadual de Londrina. Ingressou há onze anos na carreira do magistério público, e para obter progressão funcional freqüenta a 'complementação pedagógica' a que chama de 'formação pedagógica' no Município de Cornélio Procópio, para a obtenção de licenciatura em Matemática. Casada, sem filhos, teve experiências alternadas e paralelas ao trabalho no ensino público em escolas particulares, atuando na educação infantil durante dois anos. No ensino público leciona em uma 2ª série no período vespertino em uma escola municipal.

Esta sucinta descrição das professoras que estarão acintosamente presentes neste estudo permite-nos vislumbrar, sem dúvida, que muito há a ser conhecido, servindo essa descrição apenas para a introdução daqueles que Lahire (2002) chama de "atores plurais" à cena que pretendemos construir com sujeitos sociais e singulares em universo plural da sociedade complexa na qual estão inseridos, onde veiculam cultura subjetiva objetivada em representações sociais, que foram verbalizadas através das entrevistas.

O percurso biográfico das pessoas, segundo Vieira (1999), indica que o que está relacionado às práticas sociais que concretizam tanto nos possibilita a abertura para o contato com a especificidade da diversidade cultural de construção 'da professora' — vinculada às referências de 'outros professores' que emergem como modelo em seus relatos —, quanto nos encaminha para os grandes temas que *a priori* nos aparecem como pertinentes e relacionados à opção de ser professora e ao conhecimento de tempo histórico. Serão os conhecimentos

permeados de representações sociais construídas pelas quatro professoras que estarão presentes em nossas incursões, necessitando, portanto, que apresentemos os parâmetros que direcionam nosso objetivo e as bases que nos oferecem para nossa análise.

## 1.2 Parâmetros Para a Análise: Conhecimentos e Representações Sociais

Os primeiros estudos sobre representação social aconteceram através de Jovchelovitch (2000) que nos revelou a complexidade da abordagem, ao indicar que

> [...] construir representações sociais [...] é um processo social que sempre ilumina - a subjetividade que as constrói. A forma como sujeitos sociais representam, uma realidade dada, o conteúdo – as práticas e os símbolos – que elas encontram para dar forma a estas representações envolve também a apresentação de uma identidade e de uma interpretação possível sobre a vida social [...] (p. 123).

A afirmativa acima nos pareceu bastante ampla e ao mesmo tempo objetiva e tranqüilizadora e, ao nos sentirmos acolhidas e resolvidas, estivemos tentadas a simplesmente nos apropriarmos dela, e, através dela, finalizarmos a expressão do que entendemos por representação social.

Mas, o texto também trouxe inquietação e nos remeteu à necessidade de buscarmos aprofundamento sobre esse 'sujeito social' que elabora representações sociais, ser humano que constrói o EU, mas que nasce na condição de dependência absoluta, e, paulatinamente, se emancipa na relação e na dependência das relações humanas.

Como sujeito concreto de um mundo concreto, constituído e estruturado por relações sociais permeadas de representações sociais, terá, conforme Winnicot (1961 *apud* JOVCHELOVITCH, 1999, p.72-74), "independência relativa", passando anteriormente pelo espaço das primeiras experiências relacionais centralizadas na comunicação e na linguagem — "o espaço potencial" (p. 72-73), composto por 'símbolos', que serão base para a construção e elaboração do 'eu individual' e da 'alteridade' na atividade lúdica. O lúdico, como essência da atividade simbólica e da atividade no espaço potencial, traz a possibilidade do reconhecimento da realidade compartilhada e da realidade dos outros, levando ao envolvimento com 'os outros' e com o objeto que é o próprio mundo. Assim, o ser humano terá, como resultado de experiências culturais, a formação do todo — a unidade — que terá dimensão intelectual e afetiva, de forma inseparável, na construção do sentido de realidade.

Para que finalidade deste estudo se aplicaria o acima colocado? Ao pretendermos que os discursos das professoras com as quais dialogamos explicitem conhecimentos que entendemos como oriundos de variados universos, entramos em comunicação com sujeitos sociais, que circulam como consumidores, produtores e comunicadores de conhecimentos que fazem parte de determinado tecido social.

Dentre as variadas dimensões do conhecimento, as professoras têm acesso à produção científica profissional, estão em contato em seus 'fazeres' com 'conhecimentos transformados' através de livros didáticos, do currículo, da mídia, assim como com aqueles advindos de crenças, idéias e juízos de valor, em geral, que circulam nas interações com variados grupos sociais (alunos, pais de alunos, colegas, família).

Os conhecimentos elaborados não se desvinculam da pessoa conforme a circunstância, o que leva à constatação de que esses saberes estão presentes nas opções cotidianas para o exercício da função. Por exemplo, na

coordenação da dinâmica de sala de aula com decisões exigidas no ato, que não estão apenas baseadas na racionalidade do conhecimento, mas também em emoções, juízos de valor, intuições que na realidade sociocultural, bem como com ela, constróem "um novo mundo de significados" (JOVCHELOVITCH, 1999, p.78).

Esta perspectiva nos remete aos conhecimentos e às representações que permeiam essa construção, sendo que ambos - conhecimento e representação social — exigem melhor explicitação, no contexto, para os entendermos como componentes do processo deste estudo.

Os conhecimentos são dinâmicos e circulam pela sociedade como elaborações e produtos representativos de múltiplas interações sociais no decorrer da vida das pessoas, o que torna "falso problema" conforme Chartier (1990), tentar situá-los de forma dicotomizada através de classificações como: erudito e popular; científico e do senso comum; cozido e cru. Estas oposições que confrontam a diversidade de perspectivas não se sustentam porquanto a elaboração dos conhecimentos provém de variadas circunstâncias que se interpenetram, se relacionam, sendo reelaborados na prática e nas relações sociais, o que leva à sua heterogeneidade, à multiplicidade e também à permanência da singularidade.

O conhecimento das professoras quando referido neste estudo está no sentido de que temos o conhecimento como construção que Lahire (2002) coloca como 'domínio da realidade' por força do qual as estruturas mentais e as estruturas materiais estão objetivadas na linguagem, assim como nas ações e opções do sujeito, situadas no contexto das interações sociais.

O que queremos afirmar é o afastamento de concepções clássicas nas quais coloca-se o sujeito como observador daquilo que se localiza externamente, o que Keller (1996) explica como colocação do observador como anônimo em sua adesão a regras específicas, que excluem o observador do mundo do qual faz parte, mantendo o problema da separação entre o material e a representação de mundo o que traria a totalidade.

Esta anulação do observador para a preservação da verdade está no bojo da questão da objetividade que adquiriu no século XIX o sentido de "[...] algo alheio a toda perspectiva, uma visão a partir de nenhuma parte, um conhecimento sem um sujeito cognoscente" (KELLER, 1996, p.98) que, no século XVII, já aparecia com ajuste dado pela conjunção entre veracidade e visão, e tinha como base 'o ponto de vista de Deus' que era absolutamente particular e onisciente. Será na concretização de práticas materiais e sociais das altas tecnologias que expressa necessidades e desejos humanos, que no entender de Keller (1996), manteve a tradição "[...] de representação que, durante 300 anos, procurou apagar toda evidência da ação e diligência humana que sustentou todas essas práticas como essa representação" (p.109).

O reconhecimento das representações como componente dos conhecimentos das professoras, neste estudo, deu-se, fundamentalmente, por meio das entrevistas, quando expressaram seus conhecimentos sobre a categoria 'tempo histórico'. A observação de práticas, de materiais de apoio como o livro didático, cadernos de alunos e de normas como o currículo, foram elementos auxiliares que contribuíram para o esclarecimento do contexto escolar.

Nosso interesse está voltado para o conhecimento histórico incorporado como categoria mental que Chartier (1990) explica como resultante de compartilhamentos e de construções singulares conformadas à realidade social de onde falam. Na interação com as professoras não tivemos a expectativa de avaliação classificatória através de categorias preconcebidas às quais elas deveriam se enquadrar.

Na opção pelo trabalho com os discursos das professoras apoiamo-nos em Bakhtin (1992) que tem a língua, a fala e a enunciação ligadas às condições complexas da comunicação verbal e à estrutura social. A 'enunciação', como concretização da realidade da língua, não pode ser concebida na comunicação verbal apenas com dois parceiros (ativos e passivos), pois, como fala viva, é atitude

dada pela "compreensão responsiva ativa" materializada no ato real da resposta seja ela fônica, escrita, imediata ou não.

A enunciação afirma-se como alternância perante a presença do 'outro' e concretiza-se no diálogo real pela réplica que tem natureza social, conforme Bahktin (1995, p. 112), e mesmo contendo possibilidades de individualidade, criatividade e de singularidade não está livre em sua combinação, pois a elaboração está além da combinação puramente lingüística ao se constituir como "produto da interação do locutor e do ouvinte" em situação socialmente dirigida, ligada a situações precisas ou seja, em contexto social mais próximo e orientado por dois pólos de: "atividade mental do eu e atividade mental do nós" (BAHKTIN, 1995, p.113).

O contexto sociocultural das professoras em suas variações será aquele com o qual estabeleceremos diálogo, para que através da enunciação em discursos nos aproximemos da pluralidade e da singularidade das mesmas. A utilização de repertório interpretativo, que dê evidência às trajetórias das professoras, auxiliará na ultrapassagem de fatores situacionais, e estará na realização da intersecção e interação entre diferentes tempos históricos com a inserção das durações para a justaposição do texto sócio-histórico ao texto-discurso oriundo e constituinte de relações sociais concretas, que no contexto do trabalho estará mais evidenciado no tempo denominado por Braudel (1978) como o da 'conjuntura'.

O conhecimento construído pelas professoras sobre o tempo histórico não será exposto como passivo e, sim, como 'outra produção' confrontada com os conhecimentos produzidos por grupo social de intelectuais pertencentes ao movimento iniciado pelos Les Annales. Nesse processo, o apontamento das diferenças e semelhanças entre o que foi preconizado como pressuposto a ser interiorizado nos espaços do ensino e o efetivado adquirirá visibilidade na contraposição às noções da historiografia tradicional, assinalando mudanças ou não

na passagem de um sistema de representações para outro, assim como os bloqueios, hesitações, enfrentamentos, adesões, contradições que demonstram as professoras.

O que explicitamos nos remete a dois campos de produção de conhecimento (o das professoras e o de intelectuais) que se complementam e se inter-relacionam de forma indireta, e que acontece na apropriação dos discursos do "mundo do texto pelo mundo do sujeito" (CHARTIER, 1990, p.24), cujas modalidades de recepção devem ser consideradas para a compreensão dessas apropriações, assim como para entender, segundo Elias (1994), a descontinuidade das formações sociais e culturais.

A fim de proporcionar elementos que nos levem a entender a relação entre dois universos de produção do conhecimento, é necessário contextualizar o grupo social denominado 'intelectual', que tem um papel público na sociedade e, como alerta Said (2005), tem rosto, tem nome e está situado em determinada realidade como "[...] indivíduo(s) dotado(s) de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público" (p.25).

A opção pela produção de grupo de intelectuais é esclarecida no entendimento que Said (2005) expressa ao dizer que o intelectual está presente na sociedade para levantar questões embaraçosas e polêmicas, que representasse não só a si como também as causas, as necessidades da sociedade de onde fala, do mesmo modo como suas posições repercutem em relação a questões universais como a liberdade e a justiça, porquanto a produção intelectual, ao se tornar pública, reafirma a inexistência do 'intelectual privado' e a singularidade de cada um quanto ao que diz e escreve.

Em nosso caso, optamos pela produção de grupo de intelectuais que surge no período pós-guerra na França (1929) e que, sob a iniciativa de Lucien Febvre(1985) e Marc Bloch (2001), se direcionam para o rompimento com a

tradição historiográfica vigente. É contexto de abalos em relação aos modelos racionais de sociedade perante a barbárie da guerra e de questionamentos incisivos das Ciências Sociais advindos de discípulos de Durkheim, como Simiand, sobre a História, como continuidade de debates do final do século XIX. Reis (2000) complementa indicando que esta reação está relacionada ao calor dos debates dos sociólogos, geógrafos e filósofos contra a História tradicional, o que repercute sobre os Annales que rompem com a Filosofia como apoio metafísico e buscam o apoio teórico das Ciências Sociais sob a forte influência dos sociólogos durkeimianos.

Em seus desdobramentos, Braudel, como representativo intelectual do movimento, entende como 'novas ligações de espírito' as mudanças introduzidas na História, com a abertura trazida por Lucien Febvre e Marc Bloch, e como importante passo em direção à interdisciplinaridade. Assumindo a continuidade do movimento, ele introduz a 'dialética das durações' no horizonte historiográfico, rejeitando a presença absoluta do tempo breve entendido como de 'fôlego curto'. Chama atenção para o tempo da conjuntura, como nova forma de narrativa que traz o "recitativo da conjuntura, do ciclo, até mesmo do interciclo" (BRAUDEL, 1978, p.47) e para o tempo da longa duração.

O tempo da longa duração será o tempo da permanência que traz a possibilidade de articulação coerente entre elementos estáveis que permanecem através de gerações como em quadros geográficos, coerções espirituais e em quadros mentais, sendo entendido como "personagem embaraçante, complicado, amiúde inédito." (BRAUDEL, 1978, p.52). Braudel (1978) sintetiza sua proposição esclarecendo:

> [...] uma história factual se inscreve no tempo curto: é uma micro-história. A meia encosta, uma história conjuntural segue um ritmo mais largo e mais lento. [...] a história estrutural, ou de longa duração, coloca em jogo séculos inteiros; está no limite do móvel e do imóvel e, por seus valores fixos há muito tempo, faz figura de invariante em face de outras histórias, mais vivas a se escoar e consumar, e que, em suma gravitam em torno dela (p.105).

O movimento dos Annales como rompimento com a historiografia tradicional representou afastamento ou tentativas de abandono de estudos históricos do singular, do irrepetível, do evento, do fim como justificador do passado, presente e futuro, da História partidária, parcial e a serviço de setores determinados, assim como em relação aos documentos e à ênfase em arquivos. Também redimensionaram a abordagem dos eventos políticos, dos nacionalismos, da teleologia, assim como romperam com o tempo linear, contínuo, e progressivo da narrativa linear ascendente.

Mudanças significativas referentes às fontes e aos procedimentos metodológicos fazem parte de pressupostos relevantes de que prescindiremos neste estudo ao optarmos, especificamente, pelas mudanças introduzidas no 'tempo histórico' na análise do conhecimento que as professoras expressam em relação às durações múltiplas, à cronologia, ao presente e passado e à simultaneidade.

Por que verificar, em relação ao tempo histórico, a existência ou não dos pressupostos desse grupo de intelectuais franceses? O que interessa para a educação o conhecimento do tempo histórico que as professoras elaboram?

Estas são perguntas amplas e desafiadoras, mas acreditamos que a primeira está respondida parcialmente ao indicarmos os "Les Annales" como produção intelectual desestabilizadora de paradigmas relacionados à produção historiográfica, notadamente sobre o tempo histórico. A isto acrescentamos, com base em Thompson (1981), o direito da população a conhecer História que em sua produção persiga preceitos que redimensionem reflexões sobre a realidade ou que, pelo menos, tente trazer à inteligibilidade a realidade social e histórica do contexto. Isto ao ser possibilitado, trará maiores chances de efetivação de mudanças em relação à concepção da História, da História ensinada e da construção da cidadania.

Como abordagem que traz a junção do que estava artificialmente separado e colocado como abstração na História, que é a diversidade das formas

do viver social, acreditamos que os "Les Annales", em suas proposições, nos possibilitam o apontamento de alguns aspectos da complexidade dos conhecimentos de que as professoras são portadoras sobre o tempo histórico, o que no terceiro capítulo ampliaremos com mais vagar, para indicação de contribuições que repercutem sobre a construção da cidadania no espaço escolar que tradicionalmente tem servido como espaço de veiculação de uma única cultura, uma única História para a modelagem de determinados valores conforme Bittencourt (1990).

Neste estudo colocaremos em relação legados interiorizados advindos de longa historiografia tradicional em oposição a outra que tenta trazer novas abordagens às produções historiográficas, o que possibilita, conforme Chartier (1990), o repensar dos conhecimentos tradicionalmente postulados e identificados como reais, definidos e fixos. Nesta constatação retomamos a questão das representações, que faz parte do processo, como aquela na qual se constrói o sentido do conhecimento como prática de apropriação cultural diferenciada na interpretação e em determinações sociais.

A representação social em seu sentido tradicional pode ser tomada como "[...] instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma "imagem" capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é" ou como "[...] relação simbólica, [...] compreensível entre o signo visível e o referente por ele significado" (CHARTIER, 1990, p.20-21).

Não optamos por estas perspectivas e distanciamo-nos de generalizações, tendo como pressuposto básico o processo como vivido na "interdependência para a construção de significações" (ELIAS, 1994), considerando no encaminhamento metodológico: 1. a representação que as pessoas têm de si mesmas e dos grupos sociais de vivência; 2. a hierarquização do conhecimento reconhecido na própria estrutura social; 3. a não-separação radical entre produção e consumo de conhecimentos; e 4. os contextos da construção de conhecimentos.

A herança do instituído recebido em nosso nascimento e o movimento de construção do ser humano acontece na interdependência das relações sociais e inserem-nos em ambiente sociocultural preestruturado que, paulatinamente, se tornará mais familiar. Mas o ser humano não é passivo e mesmo em ambiente familiar realiza movimentos de rupturas, assim como de resistência perante tentativas que lhe causam "estranhamento" e trazem mudanças à realidade social conhecida. Essas reações de resistência ou adesão produzem instabilidades, assim como novas configurações sociais, na construção de novos significados e/ou redimensionamento de outros. Em relação ao pensamento da História tradicional sobre o tempo histórico, os pressupostos colocados pelos "Les Annales" representam 'o estranho' perante o 'familiar' (MOSCOVICI, 2004).

É esse processo entre o familiar e o não-familiar que nos aproxima das representações sociais propostas pela Psicologia Social, com base em Moscovici (2004), que, em sua análise, propicia estabelecer mediações entre os conhecimentos das professoras e o dos teóricos e nos levou a evitar, no decorrer das entrevistas, questionamentos sobre os conhecimentos das professoras bem como dos teóricos, pois entendemos que os dois grupos apresentam enraizamentos baseados em lógicas diferentes no cotidiano da ação profissional e na produção do conhecimento. No decorrer da discussão inserimos elementos da teoria, da prática e de representações para o apontamento de diferenças e pontos de encontro entre uma construção e outra — a das professoras e a dos historiadores dos Annales.

Para a análise nos apoiamos no processo de 'ancoragem' por ser este, como explica Moscovici (2004, p.61), um "[...] processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada". Os pressupostos 'não-familiares' dos "Les Annales", serão aqueles que no contexto do pensamento histórico tradicional sobre o tempo histórico, irão gerar movimento de busca de enquadramentos e ajustes com base em pressupostos efetivados como categorias 'familiares' que levam a estratégias para

seu acolhimento ou rejeição nas categorizações que expressarem em seus discursos.

Considerar a 'ancoragem' nos leva ao conceito de Moscovici (2004) sobre a 'objetivação' que "[...] une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade" (p.71) e compatibiliza-se, em nosso estudo, com os paradigmas do tempo histórico tradicional (cronológico, linear, ascendente) como parte de referências sociais reforçadas pelas referências familiares em variadas situações relacionadas a este paradigma que não está só no vocabulário, mas na organização cotidiana, em situações sociais, portanto, existe na realidade.

No processo de objetivação também emerge a questão da opção profissional que favoreceu a indicação das singularidades das quatro professoras, em suas trajetórias na consideração dos contextos familiares e de escolarização, e o nosso não-afastamento da diversidade, do movimento contraditório do vivido e da complexidade do contexto sócio-histórico.

Nessas constatações se fortalece a opção pelas representações sociais como parte da análise deste estudo, constituindo-se como opção a partir da leitura de Jovchelovitch (1999; 2000) que nos remeteu a Berger e Luckmann (2002). Os estudos desses autores, na década de 60, trouxeram novas abordagens que se distanciam de concepções que dicotomizam o sujeito e o objeto, entendendo a própria construção da noção de 'indivíduo' como construção social.

Mas... se o contexto deste estudo começa a se estabelecer com maior clareza através não só da Psicologia Social como também da Sociologia do Conhecimento é necessário reconhecer, conforme nos indicam Berger e Luckmann (2002), as contribuições dadas por Max Scheller como referência clássica da mesma que, em contexto histórico/filosófico da intelectualidade alemã da década de 20 do século passado, colocou a formulação básica da Sociologia do Conhecimento (*Probleme einer Soziologie des Wissens)* contemplando "[...] as relações entre o

pensamento humano e o contexto social dentro do qual surge [...]" e também o núcleo de consenso da sociologia do conhecimento como problema que é geral ao "[...] estabelecer a extensão em que o pensamento reflete os fatores determinantes ou é independente deles" (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 15).

As mudanças de concepção propostas por Scheller, e até por Berger e Luckmann, já se transformaram em muitos aspectos, mas ambos, cada um em seu tempo, representam o enfrentamento de paradigmas vigentes na época e que devem ser considerados em sua repercussão.

Berger e Luckmann (2002) com a obra 'A construção social da realidade' de 1966, ao considerarem a sociedade humana como produto social não-estático, e ao terem a socialização como instrumento de conservação, não imune às rupturas e aos enfrentamentos das diferenças, propiciando campos de (re) significação para a transformação social, inovam também na consideração do conhecimento do senso comum ou do conhecimento que se tem da realidade como formado pelo tecido social de significados. É nessa perspectiva que, paulatinamente, nosso intento de análise do conhecimento expressado em discurso pelas professoras e construído em contexto de interdependência social se evidencia como abordagem para este estudo.

Essas leituras, pouco a pouco, nos remeteram à teoria das representações sociais de Moscovici (1999; 2004) e, na busca de melhor entendimento, realizamos aproximações com as análises de Spink e Frezza (2000) sobre a produção de sentido e práticas discursivas.

Buscando a compreensão da 'produção de sentidos' e concepções que dessem base para contraposição ao que inicialmente queríamos imprimir às análises, deparamo-nos com um universo de conhecimento com o qual não estávamos familiarizadas e, na resistência, voltamo-nos para o construtivismo de Jean Piaget, com o qual tinha maior familiaridade, através de Ernst von Glasersfeld (1996) e aproximamo-nos assim do construtivismo radical.

Glasersfeld (1996, p. 80) explica que o abandono pelo construtivismo radical do representacional o leva à adoção da perspectiva do conhecimento como "atividade adaptativa" (p.79), ou seja, como adaptação do esquema prévio de estruturas conceituais que não entra em contradição diante do novo conhecimento, pois ou se muda o novo pensamento diante do conflito ou mudam as velhas estruturas. Nessa abordagem o conhecimento é aquele no qual se cria ou se constrói conhecimento a partir do que já é acessível ao sujeito, levando-se à afirmação de que "o conhecimento é construção" que não existirá sem reflexão.

Esses conceitos abstratos obtidos — que estão além da simples experiência sensorial — se constituem como base da 'abstração reflexiva' que estará na prática do indivíduo, dando nível superior ao dos sentidos, tendo a ação comparativa como básica para a classificação e, também, para o estabelecimento das diferenças e semelhanças que permitem a formação da imagem intelectual do mundo.

Glasersfeld coloca o desenvolvimento cognitivo na atividade do sujeito o que sugere que a perspectiva do construtivismo pode assumir tom individualista, assim como a 'atividade adaptativa' pode separar sujeito e objeto, e estes posicionamentos provocaram conflito perante o que considerávamos como adequado para a análise, ao não entendermos como dicotômicas as relações entre sujeito e objeto por serem estas construções sócio-históricas, dinâmicas, historicamente datadas e culturalmente localizadas, construtoras da prática social e da linguagem de forma dialógica.

É nesta busca de esclarecimento de alguns dos pressupostos do construtivismo radical que conhecemos Pearce (1996) que nos colocou perante pressupostos do construcionismo social como uma abordagem que se diferenciava do construtivismo radical por entender a linguagem como processo que "[...] constrói o mundo, não o representa" (p. 176).

Este mundo ao ser entendido como social, constitui-se através de conversações que exigem participação em "atividades semelhantes a jogos", nas quais o ser humano terá capacidade inata para a participação e criação de seu lugar no jogo da sociedade onde está, conhecendo suas regras de participação e descobrindo em quais jogos pode ou não pode inserir-se. Para a compreensão do 'produzir' e do 'fazer' como substância de mundos sociais, temos questões relacionadas ao modo 'como ela se produziu' e 'como continua a se reproduzir' que se insere de forma semelhante a jogos em interações sociais das quais não participamos em apenas um desses jogos, o que remete à implicação de que "[...] jogamos muitos jogos ao mesmo tempo". (PEARCE, 1996, p. 179).

Como seres sociais, nós nos estruturamos nas atividades "[...] segundo certas regras de obrigatoriedade [...] " colocadas pelo processo em curso, acontecendo esta dentro da "[...] lógica deôntica da obrigatoriedade" (PEARCE, 1996, p. 178)[4] como nexo constitutivo dos tipos de jogos que aprendemos.

A partir dessas idéias sobre o construcionismo social passamos a considerá-lo como abordagem teórica adequada à intenção desse estudo que pretendia ressaltar a singularidade de professoras na inter-relação e interdependência social. Ao enfocarmos a trajetória de vida de quatro professoras nós as tínhamos como inseridas em processo de construção social, portanto, não como 'átomos' de determinado sistema social mas sim como pessoas que, na interação social, perpetraram e perpetram as regras de relações segundo as quais vivem e viveram no contexto.

Esta colocação nos insere na temporalidade dada pela relação entre presente e passado no âmbito familiar, educacional e social, e à co–construção e construção do indivíduo — do 'eu' das professoras que conforme

[4] Teoria moral criada pelo filósofo e jurisconsulto inglês Jeremy Benthan que rejeita a importância do apelo ao dever e à consciência, compreendendo na tendência humana de busca do prazer e fuga da dor o fundamento da ação eticamente correta/ciência do conveniente, isto é, uma moral fundada na busca do prazer, fuga da dor.

Pearce, tem sentido ao concebermos as pessoas 'como nexo de sistemas sociais' no contexto da 'construção social', sendo o que nos remete ao esclarecimento da compreensão de contexto de vida e do discurso das professoras.

A noção de contexto como componente do construcionismo social é apontada por Pearce (1996, p. 180) como aquela na qual o âmbito da "prefiguração" da nossa atuação acontece, ou seja, é nele que as professoras ou as pessoas produzem ou reproduzem discursos, ações e reações. É em contexto de comunicação que acontece a co-construção do processo reflexivo que, para ser compreendido, necessita da consideração dos "eventos circundantes", do que aconteceu antes e do que sucederá depois, para que o significado no contexto de atuação apareça de forma mais clara em relação às professoras, o que insere o tempo em suas durações e relações entre presente e passado.

Em sua teoria da comunicação, Pearce (1996) tem a noção de contexto como importante para a aplicação de duas técnicas, sendo denominada a primeira, como 'força contextual' e a segunda, como 'força implicativa'. A força contextual é a 'prefiguração do contexto vigente' e nela as ações são analisadas para o alcance de sua constituição, de suas permanências e do porquê das persistências que impedem o sucesso de ações para a alteração de sua prefiguração. A força implicativa refere-se às ações implementadas no contexto para sua mudança e trazê-las à tona nos possibilitará detectar as implicações das atuações das professoras sobre o contexto e entender de que maneira repercutiram sobre ele — se o reconstruíram, nos darão a dimensão da força implicativa, senão, a indicação de que as ações e argumentações não foram suficientemente fortes para a mudança do contexto. Tal abordagem se aplicará às mudanças colocadas pelos "Les Annales" como propostas nesta abordagem que se apresentam como 'força implicativa' no 'contexto da história tradicional' ao provocarem questionamentos e mudanças efetivas sobre a 'força contextual' das concepções.

Essa abordagem, realmente, nos pareceu bastante pertinente, não fosse o obstáculo colocado pelo acesso limitado à teoria de embasamento ao construcionismo social que nos levou a optarmos na análise, pela noção de contexto e uso das técnicas indicadas por Pearce (1996), com base nos processos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2004).

Essa opção de utilização das técnicas advindas da análise da força contextual e implicativa nos remeteu a exercícios para a verificação de contradições entre elas levando-nos a constatar que, em nosso estudo, elas se complementam no seguinte sentido: a 'força contextual' é o 'contexto prefigurado' que encontramos como estável na sociedade ao nascermos, o que não livrará esta sociedade das ações que a 'força implicativa' desencadeará sobre o contexto para a mudança daquilo que desagrada ou é necessário. Esta ação para a mudança exige que os sujeitos sociais entendam o que não aceitam e busquem formas de mudanças que ainda não conhecem. É o processo de 'objetivação' de Moscovici que aí se insere nas ações, reflexões, para que o incomum seja aceito, o que pode demorar séculos, quando representa quebra de paradigmas.

Um exemplo concreto é a realidade em 2005, da telefonia móvel, que há menos de um século era elemento ficcional no 'contexto prefigurado' que continha pessoas que não aceitavam a inexistência do telefone celular. Será no processo de objetivação em sociedade que já continha conteúdos básicos na ciência que se terá o encorajamento para a concretização, após mais de cem anos, da invenção do telefone fixo. A 'ancoragem' neste processo está nos mecanismos que impulsionaram um trabalho para tornar familiar o que gerou o estranhamento que permaneceu na memória como adesão ao inexistente, o que, posteriormente, se transformou em força prefigurada. Acreditamos que podemos transpor este raciocínio para conhecimentos sociais como é o caso do tempo histórico.

Outro enfoque está relacionado ao processo de formação docente nas trajetórias de vida de quatro professoras que, através de seus discursos, nos

indicam que tipos de apoio buscam/buscaram para a superação do que estava posto como contrário aos preceitos advindos da produção acadêmica dos "Les Annales" ou que estratégias (ancoragem) utilizam na manutenção de elementos da concepção de tempo tradicional (força contextual). As justificativas presentes em suas falas e as opções/ações escolares colocadas em interação, nos possibilitarão análise, também, para a localização de reações como força implicativa para a 'objetivação' da dimensão de apropriação a ser realizada pelas professoras perante os vários contextos de transmissão e de construção presentes em suas trajetórias de vida.

Tardif (2002, p.191) elaborou considerações críticas e pertinentes sobre as idéias que prevalecem em pesquisas que colocam a ação do professor baseada no conhecimento; ou seja, como sujeito epistêmico que tem suas ações conduzidas por conhecimentos baseados em teorias, instrumentalizado por técnicas e estratégias articuladas. Também critica a vertente que coloca o professor como orientado pelo simbólico em seus saberes e prática, como em abordagens etnográficas radicais. O equilíbrio, para ele, estará na consideração de que as pesquisas educacionais deveriam estar na busca de proposições que tornem relativamente claras e definidas noções que lhe possibilitem, o estabelecimento de consenso e confronto dos fatos, levando-o a optar não só pela teoria da comunicação, que tem por base o saber como não reduzido nem à representação subjetiva nem às asserções teóricas de base empírica, mas também pela inserção do outro, tendo a dimensão social como fundamental.

Essa ponderação vem ao encontro do equilíbrio que estamos buscando na tentativa de explicitar que os discursos das professoras não serão enfocados 'apenas como simbólicos' com base em representações e não apenas com base condutora na racionalidade técnica. O que tentamos é, no contexto concreto de trajetórias de vida permeadas de valores, afetividade e diversidade de vivências, trazer, através de seus discursos, os conhecimentos construídos sobre o

tempo histórico plenos de representações sociais, para que, em suas trajetórias, possamos destacar as singularidades.

A vida no social é construída na contradição entre certezas e, muito mais, com incertezas impregnadas em nossas aparentes convicções, o que nos leva a revelar-nos através de 'máscaras' dadas pelo 'instituído' em nosso contexto social. As posturas que assumimos, em muitos sentidos, também estão impregnadas de nossas representações, nossos desejos, nossas fantasias, nosso conhecimento científico e todo aquele empirismo que nos alivia em muitas situações da angústia e de frustrações, bem como, das próprias perspectivas do vir-a-ser da sociedade na qual vivemos e que não nos permite, muitas vezes, o reconhecimento de nossas próprias contradições e a repercussão que têm sobre nosso papel de professor ou professora. professoras sobre nossas relações e

Para Lahire (1997) a escola é o espaço que nem sempre se compatibiliza com as valorações das famílias dos estudantes, pois nela há a elaboração de julgamentos de comportamentos reais, em categorias escolares precisas que são baseadas em seleções realizadas pelos professores e remetem a julgamentos de aspectos subjetivos que levam a categorias maniqueístas. Esses posicionamentos que tomam por referência as qualidades comportamentais ou morais acontecem em todos os níveis da organização da escolaridade, possuindo regras, normas, distribuídas hierarquicamente, além da escola ser o lugar de inculcações de novas estruturas mentais (notadamente nas séries iniciais), novos saberes e relações com o saberes, pois em suas objetivações privilegiam o "[...] *ethos* detectável no aluno através do conjunto de seu comportamento na escola em relação ao domínio de qualidades intelectuais 'puras'" (LAHIRE, 1997, p.57).

Será neste sentido que a formação das professoras na escolarização será ressaltada no processo de construção da concepção do tempo histórico, assim como em manifestações dadas pelas opções/ações pedagógicas, relações familiares e profissionais.

O processo de escolarização oportunizará o balanço crítico da formação na escola Normal ou Magistério, assim como de seu curso superior, em enfoque que nos permite retirar elementos para a contextualização de conteúdos relativos ao tempo nas relações escolares e em procedimentos de professores. Para colocarmos em confronto as vivências, os materiais pedagógicos e as posturas observadas em sala de aula para a identificação de representações que permanecem como resultantes de interpretações e influências anteriores, reconhecemos que estes não estão apenas na escolaridade mas também no ambiente familiar e profissional.

O ambiente familiar estará como aquele que exerce considerável influência na definição da opção profissional pelas professoras assim como em relação às representações construídas sobre o tempo, não se situando apenas como memórias de infância, pois como ambiente formativo que oferece situações singulares e onde se constroem "[...] estruturas particulares de coexistência (uma família) [...]" segundo Lahire (1997, p.33), permite-nos desconstruir a homogeneidade aparente que indicadores objetivos propõem e com isto fazer emergir os contextos das singularidades que as professoras apresentam na construção de conhecimentos sobre o tempo.

Quanto ao aspecto da profissionalização temos indicativos em Schön (1995) de que a construção do conhecimento profissional também pertence a processo heterogêneo relacionado às experiências pessoais, à própria prática de forma reflexiva e às elaborações que as professoras têm sobre ser professor, sobre os alunos, a escola, os colegas e especificamente sobre o tempo histórico.

A reflexão – na – ação que não se afasta temerosa da 'confusão' remete-nos também ao reconhecimento de que, ao nos inserirmos no cotidiano escolar e de sala de aula, aproximamo-nos das interações que os professores realizam de forma mais ampla. Isto propiciou o reconhecimento da burocracia escolar assim como os movimentos de compartilhamento e isolamento entre os

professores, permitindo-nos, na reflexão, aprender a ouvir suas posições e nelas suas reflexões sobre o processo de construção do ser professora.

Tendo os professores como sujeitos do conhecimento, no segundo capítulo, trafegaremos pelo universo familiar, escolar e pelo o da profissionalização para o reconhecimento, das imbricações entre os diversos contextos socioculturais para, e, nestes, entendermos como se tornaram professoras em suas manifestações de autonomia, rejeição e expressão de representações que permeiam o mundo real no qual têm buscado e elaborado conhecimentos da forma que lhes é possível, assim como nas transformações a que submetem suas próprias experiências. Este é o desafio, propiciar ao professor a colocação de suas especificidades em suas diferentes formas de pensamento, assim como seus movimentos de intervenção sobre a realidade.

As questões que certamente surgirão são muitas e terão como campo para busca de esclarecimentos e contradições, além dos discursos, as opções/ações pedagógicas das professoras, que nos possibilitarão maior aproximação dos conhecimentos que as professoras enunciam sobre o tempo histórico, para que, no terceiro capítulo, seja colocado em contraposição ao construído pelos "Les Annales", assim como as compreensões subjetivas e intersubjetivas que elaboram, na aproximação do conhecimento, como sujeitos sociais que constroem sua história na opção de serem professora.

# 2 Trajetórias de Professoras

Ao atravessarmos o portão de uma escola no intuito de compreender como as professoras se constituíram como tal em sua trajetória profissional e, no processo, como e quais concepções construíram sobre o tempo histórico, coloca-nos na direção que, conforme Elias (1995), nos levará ao encontro de aspirações, anseios, fantasias e desejos que permearam experiências vividas e sentidas de forma conflituosa e/ou prazerosa nas opções realizadas e, nem sempre, de forma totalmente consciente em seu 'a priori'. São trajetórias profissionais concretizadas no convívio com pessoas de variados grupos socioculturais que, na interação propiciaram experiências no decurso da vida em contextos que exigem/exigiram definições e opções, provocando até mesmo amargas frustrações resultantes de desejos acalentados e não realizados.

O que intentamos nesse encontro com professoras concretas em situação de realização da profissão é a aproximação com construções de saberes e práticas singulares, refreando, no processo, a tendência para a elaboração de generalizações (LAHIRE, 2002) em relação à categoria de professores, assim como em relação às quatro professoras; buscamos expor encontros e desencontros entre opções por estes ou aqueles caminhos que, trilhados em condições objetivas e concretas, remetem a situações de perda de controle diante da imprevisibilidade, assim como a decisões de resistência que fazem parte do 'possível'. Conforme Elias (1994), a "ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modo de comportamento possíveis" (p.21)

Ao não desconsideramos o ser humano como construtor da História não entendemos que as circunstâncias sobrepõem e são determinantes para as opções das pessoas. Entendemos que a complexidade do viver nos insere em contextos onde

> [...] a desordem e o acaso estão presentes no universo e activos na sua evolução; por outro lado, não podemos resolver a incerteza que trazem as noções de desordem e de acaso; o próprio acaso não é

> certo que seja acaso. A incerteza permanece, inclusive no que diz respeito à natureza da incerteza que o acaso traz (MORIN,1990, p.139).

Neste capítulo nos aproximamos de quatro professoras, brasileiras, brancas, duas divorciadas, uma das quais casada pela segunda vez, uma solteira e outra casada, para reconhecimento de discursos que elaboraram sobre as experiências vividas e construídas em suas trajetórias profissionais entre movimentos de resistência e adesão, permeadas de

> [...] rede[s] de dependências que não lhe[s] é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já precipitaram nela como seu caráter pessoal (ELIAS, 1994, p.22).

Será esta a perspectiva através da qual as significações que quatro professoras apresentam em elaborações discursivas nos revelarão como entendem a trajetória de construção de sua opção profissional, isto é, a de ser professora. Assim também as representações que construíram sobre a História e o tempo histórico, em exercício reflexivo norteado pelo tempo presente no qual, como sujeitos sociais, colocam, em seu processo de reinterpretação, o que é relevante ou não.

Para o início deste estudo observamos o espaço e a atuação das professoras de uma escola pública, criada em 1980, na região norte do Município de Londrina no Estado do Paraná. Nosso primeiro encontro com elas aconteceu no ano 2000,quando a Escola Municipal possuía quadro docente composto por 46 profissionais, incluindo-se nesse total a direção e a supervisão escolar para atendimento em três turnos à pré-escola, às séries iniciais do ensino fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. Deste total de docentes, trinta e três já haviam concluído o curso superior. Os alunos da escola municipal no período das aulas

regulares têm aulas de Educação Física com professor graduado e atividade semanal, na Biblioteca da escola, denominada 'Hora do Conto'.

Em 2004, esta escola atendeu 718 alunos distribuídos em 3 turnos diários em 12 salas de aula. Nela também funciona uma das sucursais da Biblioteca do Professor, que é aberta a todos os professores do município e especializada em obras educacionais. A biblioteca matriz está localizada no centro da cidade, possuindo quatro sucursais, isto é, uma em cada região da cidade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação.

A direção da escola é indicada através de processo eleitoral que envolve professores, pais e funcionários, sendo a função de supervisora educacional ocupada mediante processo seletivo interno realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Há, na Rede Municipal de Ensino, constante movimento pela busca da titulação estimulada pelo plano de carreira que valoriza a escolarização em nível superior através de promoções que têm repercussão de aumento em 15% sobre o salário. A formação continuada também compõe parte dos critérios para a progressão na carreira e, de maneira contínua e diversificada, tem sido propiciada pelas variadas administrações ao corpo docente e técnico-administrativo das escolas municipais. Em 19 de janeiro de 2004, foi sancionada a Lei nº 9337 que alterou o Plano de Cargos, Carreira e Salários e ampliou os níveis de progressão, assim como o tempo para sua efetivação, tornando a carreira mais longa com a inclusão dos títulos obtidos pelo mestrado e doutorado.

Para **Ártemis**[5], que trabalha na Rede Municipal desde 1989, as

[5] Os nomes das professoras utilizados neste estudo são fictícios e foram atribuídos com base em algumas características da personalidade das mesmas que a autora relacionou a figuras de mitos literários. **Antígona** e **Micaela** são os nomes das professoras da escola privada e **Ártemis** e **Dafne** as da escola pública. Para o destaque do nome das mesmas no corpo do texto, optamos por sempre assinala-las em negrito e suas falas situadas fora do corpo do texto mesmo em situações em que se diferenciam do critério de normalização estabelecido para as citações de referências bibliográficas. As falas das professoras foram obtidas através de duas entrevistas semi-estruturadas gravadas e posteriormente transcritas.

novas regras ainda não estão claras, ela compreende apenas que haverá mudanças na carreira que já dava como concluída e que as mudanças geram novas buscas, explicando *[...] a gente estava entendendo,* [que] *eu ia ficar no penúltimo nível, ia ter que fazer mais outro, após a graduação para chegar no último [...]. O meu vai ter que ser mestrado, doutorado, porque especialização eu já fiz* (Apêndice B, v. 2, p. 364).

**Ártemis** é graduada em Geografia e, além da regência, exerceu as funções de auxiliar de regência, regente de contra-turno e auxiliar de supervisão. Em relação à função de auxiliar de supervisão comenta que, na época, suas colegas desmereceram sua indicação, atribuindo-a ao fato de que respeita a hierarquia. Essa situação constrangeu-a e entende que tais cobranças foram geradas pela incompreensão das colegas que

> *[...] no começo perguntaram porque eu, né? [...] às vezes, eu acho que, [...] se eu fosse menos sincera eu seria menos prejudicada, mas eu sou muito de falar a verdade, muito de falar "não, é assim, assim não é, não é" sabe? [...]. Mas... "se ela é superior, então eu tenho que obedecer a ela". [...] Então, às vezes, as pessoas achavam que eu tava puxando o saco, sabe? E não era assim [...] eu sempre respeitei hierarquia [...] elas acham que porque você foi colocada, foi indicada para uma função, é porque você é puxa-saco, porque estão te protegendo, sabe?! E não é isso. Então, tipo assim, às vezes é complicado você assumir um papel assim dessa forma* (Apêndice B, v. 2, p. 363).

Esses percalços não a impediram de exercer, em um período, a função de auxiliar de supervisão e em outro, o de regência de contra-turno[6], assim

[6] A regente de contra-turno é aquela professora que tem a responsabilidade de atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem com mais duas horas de aula diferenciada por dia e em horário inverso.

como de considerar que essas experiências trouxeram compensações que suplantaram as dificuldades porque

> *[...] a gente intercalou, auxiliar de supervisão e contra-turnista, um dia uma, outro dia outra. Então, tipo assim, eu estava envolvida com os três processos ao mesmo tempo: tanto quanto o encaminhamento da prova, do trabalhinho das crianças, de todas de terceira e quarta série, quanto ao envolvimento com crianças de sala de aula e contra-turno. Então foi assim uma função bem legal porque eu pude fazer três coisas ao mesmo tempo* (Apêndice B, v. 2, p. 363).

Mesmo com discurso que pode nos remeter à crença de que é submissa, **Ártemis** não abdica da defesa de seus posicionamentos e marca sua contrariedade perante orientações ou determinações 'superiores', fazendo cobranças de maior autonomia para os professores; critica o fato de que a Proposta Curricular[7] tenha sido elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, assim como a ingerência da supervisão na ação docente, pois *[...] o conteúdo não sou eu que preparo [...] os conteúdos por exemplo, que você vai dar em História [...] vem a supervisora e nos passa: ó, você tem que trabalhar isso, isso, isso, isso* (Apêndice B, v. 2, p. 330).

Mesmo considerando precária a autonomia que têm na escola, indica que espaços de decisão estão preservados para a seleção do conteúdo e planejamento que é realizado pelas

[7] **Ártemis** desconsidera nesta fala que a partir do ano de 1997 a Proposta Curricular elaborada e encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de Londrina, no ano de 1992, tornou-se 'mais um' referencial para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e que os Parâmetros Curriculares Nacionais remetidos pelo MEC já haviam tornado-se referência no âmbito escolar.

> *[...] professoras das quartas séries, nós nos reunimos e trabalhamos é... e planejamos quais conteúdos nós vamos dar nesse bimestre, né? [...] se for consenso das cinco professoras, nós usamos os mesmos textos, para as mesmas séries, né? Só que como você vai trabalhar? O que você vai contar? Fica particularizado* (Apêndice B, v. 2, p. 330).

Em processo de auto-reconhecimento busca legitimar seus conhecimentos perante o 'outro' e a aceitação de seu 'modo de ser' no ambiente de trabalho, entendendo que é

> *[...] bom exemplo, no sentido em que eu procuro, de que eu vou atrás, que eu me interesso, mas eu sou um ponto negativo porque eu sou uma pessoa que bota eles em xeque porque, eu quero dar um conteúdo que eu acho que é necessário eu vou e falo "ó, eu acho que isso aqui não é tão necessário. Vamos pular para outra coisa". Daí pela comodidade elas até me questionam "Não! Vamos dar isso aqui que é mais fácil mesmo!" Então é o conflito mesmo, muitas vezes, até já fui chamada a atenção pela diretoria, pela supervisão "ó, vai mais devagar com suas colegas, você vê assim, acha assim, mas elas não [...] essa capacidade, elas não têm visão" entendeu!* (Apêndice B, v. 2, p. 373).

**Ártemis** demonstra reconhecer características da imagem que passa e isso não a intimida, seja pelo aspecto positivo ou seja pelo negativo, pois assume suas posições e se expõe, indicando que na escola há espaço para discussões pedagógicas. Sendo rigorosa nas referências que faz às colegas, não percebe que tem perspectiva conteudista em suas proposições e na análise da atuação das mesmas.

Entre as companheiras de trabalho de **Ártemis** está a professora **Dafne** que iniciou sua trajetória profissional em escola privada no ano de 1989. Ela

nos conta que, posteriormente, fez concurso para ingresso na carreira docente pública pela intervenção de uma amiga que era professora municipal e que *De tanto ela insistir [...] fiz concurso, passei e comecei a trabalhar na prefeitura em 1993* (Apêndice B, v. 2, p. 412).

Na primeira escola municipal onde trabalhou permaneceu por pouco tempo (6 meses), mudando de lá porque *[...] fiquei com medo porque teve um tiroteio lá perto da escola e eu falei 'Eu não quero mais ficar aqui nesse lugar, não'. [...] Eu mudei de escola, mas eu já tive realmente coisas que eu fiquei com medo* (Apêndice B, v. 2, p. 413).

A segunda escola municipal onde **Dafne** passou a atuar, em 1994, foi aquela na qual permaneceu até 2002, exercendo a regência de sala de aula paralelamente a outras funções como a de auxiliar de ensino. Na rede privada permaneceu atuando no ensino fundamental como professora de História de 5ª a 8ª série até 2002 quando, após submeter-se a processo de seleção interna, passou a atuar de forma provisória na equipe de ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Nos primeiros tempos de atuação na escola municipal relata que teve problemas com as colegas porque suas

> *[...] aulas eram, era tudo muito diferente, [...] as pessoas me criticavam muito por isso, né? Ah! Porque eu queria ser a diferente na escola. Porque eu tinha que ver que eu estava numa escola do município. E eu dizia para mim mesma: "eu vou provar que em uma escola do município você consegue trabalhar da mesma forma que você trabalha numa escola particular"* (Apêndice B, v. 2, p. 387).

Expressando a perspectiva de que tem a escola privada como referência positiva, cuja qualidade deve ser alcançada pela escola pública, transformou as dificuldades em desafio e assumiu outra jornada de trabalho na

escola como auxiliar de regência, sendo esta opção possibilitada pela Prefeitura aos professores estáveis em períodos nos quais há flagrante demanda de professores. Para **Dafne**, esta opção se tornou necessária por estar com

> *[...] problemas seriíssimos, as pessoas não conversavam comigo, achavam assim que eu era a "the best" da escola. Aí, até que eu tive, [...], falei, não. Então eu vou fazer o seguinte: "um ano eu peguei e fui trabalhar nas salas de aula. [...] Virei auxiliar, e eu falava 'não... eu preciso', sabe? Eu acho que falar [...] não estava surtindo efeito, né?* (Apêndice B, v. 2, p. 387).

Exercendo a função na condição acima assinalada, colocava-se como 'motivadora' para os colegas na ação prática e permaneceu trabalhando no horário inverso como regente. Mesmo tendo como referência o ensino de História, entende que suas interferências repercutiram amplamente, de tal forma que, posteriormente, tais circunstâncias passam a representar

> *[...] uma conquista muito grande porque aí eu comecei a trazer coisas de fora, trazia professor da universidade, eu sempre fui muito engajada em um monte de projetos e aí eu mostrava, fazia, falava 'não, eu quero levar para a escola', né? Eu arregaçava as mangas: 'dá para fazer aqui, não dá?' Eu mesmo ia fazer, pegava e fazia, né? [...] Então é nesse sentido assim, eu acho que, aí eu fui começando a mostrar realmente que dava certo, né?* (Apêndice B, v. 2, p. 387).

Vivenciar desafios propiciou a **Dafne** situações de domínio do 'fazer' em seu trabalho que se tornaram significativas como uma realização que lhe deu maior segurança do que decepção, pois em sua memória, quase três anos depois, por ocasião da segunda entrevista, relata que aquilo que vivenciou se dava em razão das

> *[...] diferenças de pensamento, porque eu sempre falava e às vezes era um pouco dura assim na minha fala; um pouco não porque eu acho que ainda sou até hoje dessa forma, mas as pessoas me respeitavam muito quando a gente estava nessas discussões* (Apêndice B, v. 2, p. 413).

**Dafne** nos indica que no processo de distanciamento temporal do contexto, esta vivência não permanece como penosa e, sim, como parte da construção do próprio domínio de suas aprendizagens e compartilhamento em ambiente profissional, o que a leva a considerar que *[...] não tinha problema na escola no começo. Eu não tive problemas na minha vida profissional* (Apêndice B, v. 2, p. 413). Mesmo assim, ainda indica que passou por

> *[...] três fases na escola: a fase do "estranho", a fase do "querer se aparecer" e depois a fase do "intelectual" e era muito interessante isso porque a fase do estranho elas achavam assim muito esquisito eu dando aula daquela forma; e a do querer se aparecer também, que aí a gente tentar trazer as outras salas para ver os trabalhos das crianças, e às vezes eu saía com as crianças e elas achavam que isso era mesmo para estar se aparecendo* (Apêndice B, v. 2, p. 421).

As relações hierárquicas no interior da escola pública não são por ela sentidas como opressão ao considerar que é *[...] meio desvinculada assim dessa, [...] eu tenho a minha, a minha, a minha organização* (Apêndice B, v. 2, p. 379), mas isso não a impede de reconhecer a presença do controle no ambiente escolar e de atribuir sua independência ao fato de que seus superiores, no caso, a diretora e a supervisora, *[...] acham, assim, que eu sou muito metódica em cima dessas coisas. Nunca falaram 'não faça' [...]* e conclui reconhecendo que o controle *[...] existe, mas não dá a impressão, que é tão presente assim* (Apêndice B, v. 2, p. 379).

Ao iniciar sua carreira profissional em escola pública, sentiu o impacto da ausência de ocasiões para estudos e discussões teóricas e pedagógicas que vivenciara no espaço escolar privado através de cursos e grupos de estudos; esse é o ambiente escolar ao qual se refere de forma positiva em relação à formação continuada, explicando que mesmo sendo objeto de reclamações pelos professores da escola privada *[...], eu acho que a bagagem que você adquire, sabe? Falando e discutindo sobre isso, sobre os textos e tudo mais e você tentando aplicar na sala de aula porque nem sempre dá certo o que está lá na teoria, né!; Era muito gostoso* (Apêndice B, v. 2, p. 386).

Se para **Ártemis** a escola pública é referência como espaço de realização profissional, apesar das contradições vividas em seu interior, para **Dafne** a vivência bem sucedida em escola privada é a referência que a leva a buscar a implementação de ações para que se reproduza na escola pública este padrão de qualidade. Isto não será compartilhado com **Micaela** que atua paralelamente em escolas privada e pública e que entende a primeira como ambiente de relações na base do

> *[...] cada um na sua, tem pessoas que você tem mais afinidade que outras, então eu fico muito na minha. [...] fico quieta lá no meu canto e quem vem a gente conversa, é lógico! Conversar com todos [...] mais um ou outro por afinidade, porque escola particular tem um pouco daquela... que meio competição pra se manter ali, então eu tomo um certo cuidado com o que falo. Observo mais do que falo* (Apêndice B, v. 2, p. 491).

A escola privada a que se refere **Micaela** é um dos maiores colégios de Londrina, atendendo da Educação Infantil ao Ensino Médio e Curso pré-vestibular. Iniciou suas atividades, em 1978, com o aval e utilização do nome de uma grande rede de curso pré-vestibular, atendendo a todos os níveis de ensino, com exceção da educação infantil que foi iniciada em 1982. A denominação e

estrutura atual, foram efetivadas em 1998. Funcionando em três períodos, o período noturno é dedicado especificamente ao curso pré-vestibular. O Colégio, conforme consta em sua proposta pedagógica, possui serviço de atendimento aos pais (Serviço de Integração Família-Escola – SIFE) e, para os 2066 alunos que o freqüentam no ano de 2004, o serviço de Orientação Educacional. A maior concentração de alunos (1062) está no Ensino Médio.

As séries iniciais (1ª a 4ª série) são freqüentadas por 312 alunos e as 4ªs séries possuem variados professores, conforme as áreas de conhecimento, como forma de preparo para a 5ª série. Assim, a 4ª série tem dois professores que dão aulas para duas turmas e dividem as disciplinas: **Micaela,** neste ano, dá aulas de Estudos Sociais (História e Geografia) e Português e sua colega, de Matemática e Ciências. Essa divisão de disciplinas não é fixa e a cada ano pode haver mudanças, como o que aconteceu com **Micaela** que trabalhou, em 2003, com História, Geografia e Português e, em 2004 trabalha com Matemática e Ciências. Os alunos da 4ª série têm outros professores para disciplinas como Inglês, Artes, Laboratório e Educação Física.

Atuando paralelamente nas duas redes de ensino, **Micaela** teve as primeiras experiências docentes como professora particular no último ano de Magistério. A carreira na rede pública iniciou-se um ano após o ingresso no curso de graduação em Administração na Universidade Estadual de Londrina; ao concluir reconhecia que *[...] não me via jamais em condições de administrar qualquer coisa que fosse. Mesmo eu tendo feito estágio, tudo, não, já via ali que não era pra mim; já no terceiro ano, mas daí eu terminei eu não podia deixar pela metade...* (Apêndice B, v. 2, p. 485).

O primeiro ano de vida profissional na escola fora complicado porque *[...] eu peguei primeira série e era ciclo básico e quando eu tinha terminado não era, era tradicional* (Apêndice B, v. 2, p. 485). A dificuldade com a qual se depara é a contradição entre o conhecimento construído no curso de Magistério e a

exigência, pela Secretaria Municipal de Educação, da abordagem construtivista na alfabetização. Esse é o elemento complicador decorrente do movimento de mudanças na política educacional estadual, ocorrido na década de 80[8], que implantou o Ciclo Básico no Estado do Paraná em 1988, realizou parcerias com municípios e influenciou gestores municipais que aderiram à mudança, entre os quais, o Município de Londrina.

Este contexto de estranhamento perante o conhecimento exigido aliado às demandas colocadas pela direção da escola que tinha *[...] muita exigência [...]* se torna período no qual *[...] chorava muito [...]* e que foi pouco a pouco *[...] superando e pegando gosto pela coisa, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 485). Naquela escola pública regeu turmas de pré-primário à 4ªsérie, passando pela experiência de auxiliar de supervisão e, pela primeira vez, em 2003, atuou na Secretaria da escola em trabalhos administrativos.

Na escola privada está na regência de 4ª série e na escola pública pretende *[...] continuar em sala, enquanto eu tiver pique para estar fazendo um trabalho legal, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 493) mas como experiência, em 2004, talvez continue na Secretaria da escola para fazer

> *[...] um teste comigo, ficar um ano inteiro porque eu peguei agora no final e foi apavorante, tudo meio atrapalhado, [...] então eu quero ficar um ano para ver o que eu acho, porque como eu fiz o curso, administração, então eu tenho uma noçãozinha, [...] eu quero ver como eu me saio durante este ano, mas eu gosto muito de sala de aula* (Apêndice B, v. 2, p. 492).

[8] Para Santos (2001), no período de 1980-89 no Paraná há aumento de 51% para 55% nos gastos com o ensino fundamental, permanecendo o déficit de contas públicas e a política de manutenção de perdas salariais para os profissionais da educação. No contexto implementa-se o Ciclo Básico de Alfabetização para a redução de índices de retenção nas séries iniciais do ensino fundamental e parcerias são definidas na política da municipalização do ensino das séries iniciais. Este processo acontece com a exclusão da participação nas discussões dos profissionais da educação e de seu órgão de representação, com vistas ao futuro financiamento do Banco Mundial ao Paraná em sua área educacional.

Para ela, a escola pública melhorou em relação à *[...] instalação física, que pra gente era complicado, [...]* pois representou *[...] uma melhoria humana, outra coisa você entrar em sala clara, arejada, essa coisa física é uma coisa ótima [...]* e, em relação ao controle sobre o trabalho, considera que *[...] depende muito, acredito da direção [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 500-501). No decorrer do tempo, isto melhorou, assim como

> *[...] em relação ao trabalho em si, eu tenho liberdade dentro da minha sala de aula, né? Então isso é muito bom, a supervisora dá essa liberdade pra gente, tem escolas que eu escuto o pessoal falando que é mais complicado, então nesse ponto a gente tá tendo melhorias* (Apêndice B, v. 2, p.500).

Na escola privada nunca exerceu outra função senão a de regente, já tendo trabalhado no decorrer dos anos com História, Português, Matemática e Ciências e explica que lá, também, estão acontecendo *[...] pequenas mudanças, [...] que antes incomodavam e que agora a gente tá conseguindo aos poucos; número de alunos lá reduziu, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 493). Em relação ao controle sobre o trabalho docente entende que

> *[...] na escola particular, eles cobram a gente, [...] é tudo feito com muita antecedência [...] Naquele esquema eu me sinto mal por isso, porque uma aula que eu dou aqui na prefeitura eu dou tanto, não que eu deixe de dar outras coisas mas é mais flexível, às vezes surge uma coisa e você consegue ir mais além, coisa que lá eu não posso [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 494).

Na comparação entre as escolas assinala que na escola privada a sala de aula não se configura como espaço de liberdade para o professor, havendo nela um controle que repercute na sala de aula

> *Por exemplo, eu quero introduzir um conteúdo, eu quero fazer de uma forma diferente, então eu tenho que ver se eu vou precisar de material xerocado, essas coisas, então já é meio complicado, você tem que usar a apostila, então eu já não posso... Agora aqui* [escola pública] *não, se eu precisar, é lógico que a gente tem uma cota* [papel sulfite] *aqui e tal, mas eu posso ter isso, então lá às vezes, eu quero fazer de um jeito e tenho de fazer do outro* (Apêndice B, v. 2, p.500).

Considerando que a lógica da escola privada é diferente ao visar o 'lucro', entende que, neste sistema, acontecem mudanças de forma limitada porque o professor está lá

> *[...] para captar melhor os alunos e gerar lucros, então logicamente, que eles estão procurando atender, nós fizemos algumas solicitações, então ao tempo assim eles estão tentando melhorar, só que lá é um emprego e a gente nunca pode esquecer disso [...] então o que está ali ao alcance deles e não envolva muito dinheiro eles estão procurando fazer, houve uma mudança de quadro, de organização, de carteira. A gente vê [...] que eles estão procurando melhorar, mas quando você entra na questão de dinheiro [...], daí é mais complicado...* (Apêndice B, v. 2, p. 499).

A condição de provisoriedade dada pela ausência de estabilidade na escola privada leva **Micaela** a considerar que, se for colocada em situação de opção, *[...] da pública não quero sair, não pretendo. Da particular eu gosto muito mas se um dia tiver que optar...* (Apêndice B, v. 2, p. 492).

O caso de **Micaela** não está relacionado à situação daqueles professores que continuamente mudam de escola para a manutenção do emprego. Ela sente a precariedade do emprego em escola privada com elementos dados por sua situação de estabilidade no ensino público. Entretanto, este diferencial dado

pela 'estabilidade' não a impede de assumir compromisso tanto com uma escola como com a outra, estabelecendo diferenciações pertinentes a cada uma para o domínio das diretrizes e rotinas a que deve submeter-se em cada espaço.

As falas de **Micaela** não deixam de evidenciar a lógica da competitividade com base na produtividade que permeia as relações na escola privada onde atua, expressando, também, a permanência da representação da estabilidade através do serviço público. A suposta estabilidade no serviço público aparece também em **Antígona** que trabalha há vinte e cinco anos e aposentou-se em 2002 como professora da escola privada. Ela é colega de **Micaela** na escola privada e se considera *[...] até um pouco frustrada, porque a escola particular nunca me deu chance de ir para uma escola pública. Eles não me davam chance* (Apêndice B, v. 2, p. 455).

Questionada pela autora de onde vinha essa idéia de maiores chances na escola pública, explica que é na *[...] idéia de segurança, por exemplo, na escola particular você não tem segurança no emprego, na pública você tem.* (Apêndice B, v. 2, p. 455).

**Antígona,** em sua carreira profissional, teve pequena experiência em escola pública e sempre se deu bem nos locais de trabalho do ensino privado, tanto que ao final de seu casamento, em Rolândia, Estado do Paraná, retornou

> *[...] pra Juiz de Fora, né? Tomei o avião aqui às seis horas da manhã em Londrina, e duas horas da tarde eu estava dentro da casa da minha mãe. Quatro horas da tarde eu estava de emprego arrumado, voltei pra mesma escola de onde eu saí. [...] fiquei dez anos lá [...]*(Apêndice B, v. 2, p. 456).

O colégio a que **Antígona** se refere é aquele no qual cursou o Normal e teve oportunidade de iniciar a prática do magistério, já no 2º ano, pois

> *[...] toda professora que faltava, eles chamavam a mim e uma amiga pra substituir a professora, e isso foi me despertando o gosto, eu vi que eu tinha habilidades, que eu tinha capacidade, que eu gostava, foi aonde saiu a vontade de ser professora* (Apêndice B, v. 2, p. 449).

Ao final do curso Normal no Colégio em Juiz de Fora, que era da rede privada e de religiosos, já estava contratada para dar aula no primário e, quando a professora

> *[...] de quinta a oitava pediu demissão. [...] o Padre Benito que era o diretor falou assim Eu não quero elemento nenhum de fora aqui na escola. Chama a* **Antígona** *para dar aula. Aí, [...] eu fazia faculdade de manhã, eu dava aula de História de manhã de quinta a oitava, eu nem tinha me formado, estava no segundo período* (Apêndice B, v. 2, p. 450).

Foi o colégio da formação para o magistério o mesmo do início de vida profissional, ao qual, após a separação, retornou e permaneceu durante 10 anos, quando então retornou ao Norte do Paraná, para Londrina, e passou a trabalhar no colégio onde nos encontramos e permaneceu até a aposentadoria.

O trabalho pedagógico e a organização das atividades no colégio, na sua opinião, deveriam ser tarefa dos professores, o que não acontece da maneira ideal na escola privada onde trabalha; isso para ela não indica ausência de participação, pois o coordenador *[...] procura a gente, pelo menos aqui no colégio que eu dou aula, a gente vê que eles procuram adequar dentro daquilo que você pede, [...] eu sinto muita abertura, por exemplo aqui na escola particular eu sinto assim* (Apêndice B, v. 2, p.430).

Tal contexto de maior comunicação não anula a presença de *[...] muita cobrança que a gente tem, é a escola particular, né? Tem. Eu me sinto livre aqui dentro pra, pra dar aula do jeito que eu quero* (Apêndice B, v. 2, p. 430).

A liberdade que **Antígona** sente em seu trabalho pedagógico nos indica que tem posição consolidada no ambiente, o que a diferencia de **Micaela.** No decorrer de sua carreira atuou em regência de 4ª a 8ª série do ensino fundamental e só em 2002, depois de se aposentar, é que assumiu a função de assessora pedagógica, que explicitaremos adiante, ministrados aos professores do sistema. O referido colégio atualmente tem franquias em vários municípios e estados do Brasil, para os quais produz material pedagógico e apóia a formação continuada dos professores que nele atuam. Em 2004, **Antígona** afastou-se dessa atividade e passou a trabalhar como secretária acadêmica em instituição privada de ensino superior.

As quatro professoras têm sua profissão como definida e expressam reflexões críticas sobre o contexto, assim como nele investem para que haja mudanças nas relações profissionais e em seu próprio fazer. **Antígona** e **Micaela** se apresentam como professoras que, nas diferenças entre suas trajetórias, encontram-se, no que diz respeito à escola privada, com compreensões que indicam desencontros pela leitura que fazem das relações no interior da instituição, mas que se solidarizam na opção profissional e no movimento de reflexão sobre o seu cotidiano de professora.

Em **Ártemis** e **Dafne** encontramos buscas não só para esclarecer o que se passa em seu contexto escolar, mas também para a elaboração e realização de estratégias para mudanças. Mesmo em **Ártemis,** que tem foco mais conteudista, não há postura totalmente redutora ao intentar melhorias para o ensino. **Dafne,** que ainda tem a escola privada como referência positiva, não a tem como referência para a passividade perante o contexto e, sim, para ações de concretização de compromissos com a escola pública.

As quatro professoras apresentam perspectivas na qual colocam a transformação educacional ainda muito relacionada à transformação técnica e metodológica, assim como às mudanças no ambiente físico.

## 2.1 Como me Tornei Professora...

Na continuidade pretendemos enfocar o processo de construção que levou quatro mulheres, em contexto específico, à opção de 'tornarem-se professoras', oportunizando a elas reflexões sobre suas próprias trajetórias em pleno exercício da profissão docente e em possível processo de ressignificação de seu desempenho em diversificados contextos cotidianos, na realização de exercícios comparativos entre o seu próprio hoje e ontem, de forma a posicionar-se para o futuro.

O emergir da "linha de continuidade que resulta daquilo que ele [as professoras] é [são] com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa[m];" (CAVACO, 1995, p.161) faz com que caminhos aparentemente contraditórios, vividos pelas professoras em suas experiências de trabalho, possibilitem aproximações que levam à compreensão do contexto de relações de seu grupo sociocultural em determinado espaço e tempo, mesmo que em nossa abordagem sejam enfatizadas as experiências escolares das professoras ou outras ligadas ao universo escolar.

**Dafne**, **Antígona** e **Micaela** revelaram, em suas trajetórias, movimentos de tênue resistência à profissão docente e se aproximam em colocações nas quais assumem a condição de predestinadas à profissão seja pela personalidade, seja pelo gostar de crianças, seja pela convivência com professores ou admiração pela 'madrinha professora'. Mas **Ártemis** se diferencia ao escancarar, desde o primeiro momento de aproximação, sua contrariedade e distanciamento

inicial da profissão que atualmente exerce, concretamente, dizendo logo no início da primeira entrevista que sua *[...] intenção, quando eu era adolescente, não era ser professora* (Apêndice B, v. 2, p. 323).

**Ártemis** não tinha em suas metas 'ser professora' e explica que

> *[...] tinha feito Patologia Clínica, fiz até a oitava em Patologia. Depois fiz o primeiro, o segundo e o terceiro também em Patologia Clínica. Daí quando eu terminei o terceirão, eu fiz vestibular para Psicologia e aí não passei, fiz outro pra Serviço Social. Aí, comecei a entrar e sair da universidade assim, Serviço Social fiz um ano e meio, depois fiz é... Geografia, né? Concluí Geografia* (Apêndice B, v. 2, p. 323).

Desde os primeiros anos de escolaridade, quando começam a despontar entre os adolescentes suas preferências por esta ou aquela área do conhecimento, **Ártemis** não fez opções que a encaminhassem para a carreira docente, tanto que, mesmo após treze anos de exercício do magistério, de forma clara e veemente afirma que *[...] não entrei na escola porque eu tinha esse ideal, tipo assim eu vou ser professora tanto que meu histórico escolar não bate com a minha profissão de hoje, né? Completamente diferente* (Apêndice B, v. 2, p. 327).

A rejeição à profissão era forte e, mesmo após a conclusão do Magistério que freqüentou após desistir por três vezes do curso de Serviço Social, permaneceu ainda

> *[...] eu fiquei um ano mais ou menos, foi um ano mais ou menos sem perspectiva nenhuma de trabalho, aí quando já que eu tinha terminado o magistério, eu fui convidada, por uma pessoa da prefeitura. Ofereceu para o meu marido, [...] ele falou: a minha esposa é professora, minha esposa fez o magistério. Ah! Manda falar comigo , daí fui lá. Falei, ah! Vamos, vamos, então vamos, então foi assim que eu entrei na Prefeitura* (Apêndice B, v. 2, p.356).

A professora **Ártemis** atua na mesma escola onde iniciou sua carreira e recebeu-nos na sala de aula de maneira franca e objetiva, mesmo tendo à sua frente uma pessoa estranha à rotina escolar, pois nossos contatos anteriores haviam acontecido através de cursos esporádicos.

Na sala de aula, os alunos, que pouco a pouco se acomodavam, não demonstravam preocupação com a chegada da professora, nem ficaram alvoroçados com a presença de uma estranha. A dinâmica de trabalho de **Ártemis** é instigante, pois faz com que as crianças pensem nas respostas, sem cair na precipitação da solução fácil dada por sua própria resposta. Quais serão os contextos que propiciaram a presença atual de **Ártemis** na profissão docente e que não aparecem como meta em seus primeiros anos de escolaridade?

Sendo a única mulher entre quatro filhos de uma dona de casa e um funcionário público, **Ártemis** se ressentia na infância da ausência de pessoas para conversar porque tinha que *[...] fazer as minhas coisas de menina e não tinha com quem dividir nada, não tinha uma amiguinha, uma irmã para conversar* (Apêndice B, v. 2, p. 350). Sua mãe era dedicada aos cuidados com a família, mas pelo temperamento reservado *[...] não brincava com a gente assim, ela não parava pra gente assim, ficar algum tempo com a gente, mas ela era presente no sentido [...] da obrigação dela, ela era muito metódica, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 344) e o pai era rigoroso a ponto de não permitir que suas colegas fossem à sua casa e

> *[...] nem eu ir na casa delas, nem elas na minha, e quando nós nos encontrávamos, era na rua, mas quando meu pai estivesse trabalhando, tipo assim, sábados e domingos eu ficava o dia inteiro dentro de casa, nem brincava porque meu pai estava em casa [...] então sábado e domingo pra mim era uma tortura, porque era o tempo que eu não podia viver, já não vivia o quanto meus amigos viviam, e ainda mais sábado e domingo* (Apêndice B, v. 2, p.350).

Situações de leituras e discussões não faziam parte do cotidiano familiar, mas a valorização da escolaridade era forte e as necessidades que gerava eram consideradas como argumento justificador para alterações na rotina familiar e isto fazia com que a escola para **Ártemis** fosse muito mais significativa, pois

> *[...] o tempo da escola era mais vivido, mais sentido, mais assim rico pra mim do que o tempo em que eu ficava em casa. É porque na escola, além das atividades que a gente tinha que fazer de estudante, a gente fazia era uma bagunça assim, de matar aula pra ficar conversando [...] marcaram bastante em relação [...] à convivência com outros amigos [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 350).

Esse contexto familiar de rigidez concretizava o distanciamento do convívio com outros grupos familiares e espaços de sociabilidade, sendo que além da escola havia as visitas mensais aos avós e tios, restritos aos *[...] irmãos do meu pai, irmãs do meu pai e era só do meu pai. Os parentes da minha mãe eram sempre deixados de lado, só iam encontrar os parentes em casamentos [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 344).

Os primeiros anos de escolaridade de **Ártemis** não são lembrados como fase prazerosa, tanto que solicitada a rememorar passagens daquele tempo diz não ter nada marcante a expor, pois

> *[...] eu não me lembro, o que eu me lembro que eu era premiada no final do ano, pela melhor da classe [...] e as formaturas no Colégio São José era feita formatura, então a 3ª série eu me lembro foi minha primeira formatura, isso eu lembro [...] foi uma coisa que marcou muito, e as outras séries nunca teve nada* (Apêndice B, v. 2, p. 345).

Este colégio era privado e está situado em Apucarana (município distante 60 km de Londrina) e **Ártemis** estudou lá apenas a 3ª série, concluindo a 4ª

série em escola pública de Londrina. Para ela, no primeiro momento, não há professor que se destaque de forma positiva em suas lembranças, mas reminiscências pouco a pouco vão aflorando e trazem imagens de professores *[...] extremamente autoritários, extremamente bravos, né? [...] o que me fazia bem era ir bem no conteúdo, mas tipo assim, eu não lembro de nada agradável que tenha ficado marcado, nada, nada, nada, nada* (Apêndice B, v. 2, p. 346).

Tal condição é reafirmada ao comentar que a professora de 4ª série

> *[...] me botou na última carteira, assim perto da porta, que era o pior lugar da sala, porque eu era muito conversadeira, e eu conversava... Só que eu conversava comigo mesmo, porque [...], eu me sentia mal, então eu ficava conversando comigo, eu ia fazendo minhas coisas conversando comigo, então ela falava que eu incomodava os outros, ai ela me colocou no último lugar, aquilo pra mim foi a morte* (Apêndice B, v. 2, p.346).

**Ártemis** tinha dificuldades em seus relacionamentos infantis e marcou-a o fato de que se *[...] sentia diferente das outras meninas e dos outros meninos, [...] eu não me sentia bem dentro da escola no sentido assim social por causa disso [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 345). Mas a convivência harmônica com as outras crianças sempre foi desejada e era extremamente valorizada, e ela se ressente de não ter tido amigos especiais em seus primeiros anos de escolaridade tendo sido a relação com as outras crianças prejudicada pelas *[...] agressões que me faziam e eu me sentia obrigada às vezes pra me defender a evitar, então isso me marcou, é isso, é uma coisa que eu lembro até hoje [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 346).

A partir da 5ª série conseguiu estabelecer laços de amizade com colegas que permaneceram em sua vida e que a ajudaram a se 'soltar', assim como a fazer amizade com meninos e formar uma turma, pois



BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
UNICAMP

> *[...] até então eu não tinha assim uma ligação forte com rapazes, com moleque, era só com meninas, então na sétima série foi isso que me marcou bastante, na oitava série foi legal que tipo assim eu reprovei da sétima, aliás da sétima para a oitava, eu reprovei* (Apêndice B, v. 2, p. 347).

Para **Ártemis,** a reprovação, convencionada como fracasso foi a oportunidade para se destacar e se considerar

> *[...] líder da sala, sabe? Eu me sentia líder pelo fato já de saber o que o professor estava dando, e eu né? Tinha levado bomba em química, química não tinha jeito de entender aquela porcariada toda, e daí quando eu entrei na oitava série que eu levei pau, eu entendia tudo até da química, [...] daí eu me senti uma líder positiva, né? Porque daí eu tinha capacidade pra ensinar as outras crianças, os outros meninos, as outras meninas* (Apêndice B, v. 2, p. 347).

Entretanto, as mágoas permaneceram, pois, na continuidade, relata que a referência que tem do professor que a reprovou em Química é de que

> *[...] era um professor muito assim sisudo, ele não explicava, entendeu, entendeu, não entendeu, fica sem entender, então aquilo quando eu reprovei [...] me marcou muito [...] foi uma coisa assim bem difícil pra mim ao mesmo tempo que facilitou em outras coisas, dificultou nesse sentido, eu me revoltei comigo mesma, falei pô! Bombei. Além de bombar, eu vou ter que fazer tudo de novo, e o mesmo professor.*
>
> Ent.: *E isso ficou como referência positiva?*
>
> **Ártemis:** *Negativa* (Apêndice B, v. 2, p. 354).

Apesar da reprovação ter sido um evento que a fez sofrer, **Ártemis,** que sempre fora aluna cumpridora das obrigações escolares, conseguiu reverter a situação de forma positiva conforme indicamos. Ir à escola tornou-se prazeroso a

partir da 5ª série, representando isso uma forma de fuga do ambiente familiar sisudo e culturalmente pobre, sendo que, rotineiramente, *[...] meu pai era muito exigente, assim na hora das refeições. Ele exigia que nós estivéssemos todos lá sentados na mesa, né? [...] ir à missa ia todo mundo junto e, nas quartas feiras, meu pai e minha mãe rezavam a novena do Perpétuo Socorro* (Apêndice B, v. 2, p.343). Cooperar com a mãe nas tarefas domésticas era rotina que só terminava às dezenove horas quando

> *Meu pai chegava, meu pai era um sarro, até hoje ele faz isso, passava o jornal nacional, né? Meu pai não podia escutar uma mosca passar, não podia ter um som na casa, que o meu pai tava vendo o jornal nacional, né. Então ele assistia o jornal nacional e desligava a televisão, ai minha mãe [...] pegava e ligava a televisão de novo e a gente ficava assistindo a novela e acabava a novela, ele saia lá do quarto vinha e apagava a televisão, vamos dormir que está na hora [...] foi assim até mais ou menos eu ter uns dezesseis anos* (Apêndice B, v. 2, p.349).

Aquele é o período de sua vida no qual seu ambiente familiar se configura como limitado culturalmente, com ausência de leituras e discussões, o que impele **Ártemis** a evadir-se do ambiente familiar, deslocando seus interesses e vontades para o universo escolar, uma vez que este oferecia maiores oportunidades de vivências, prazerosas ou conflitantes. As obrigações como a de freqüentar aulas de Educação Física, em horário diverso ao das aulas regulares, transformam-se em momentos prazerosos para sua vida pois

> *[...] sair de casa pra vir fazer educação física, isso pra mim era uma glória, né? Uma vitória porque minha mãe não deixava [...] sair assim de jeito nenhum [...] então aquele negócio de ter que ir na escola de manhã e depois à tarde, também me dava uma certa liberdade,[...], era uma fonte de prazer, não era uma obrigação, então eu ia pra aula de educação Física na maior alegria do mundo e eram três vezes por semana [...]* (Apêndice B, v. 2, p.348).

A descoberta da escola a partir da 5ª série como local de realização e de sociabilidade, para além de seus sentimentos de inadequação, levou **Ártemis** à maior aproximação com seus professores e a fixar as habilidades dos mesmos como, por exemplo, a do professor de Parasitologia que era

> *[...] muito detalhista [...] desenhava no quadro perfeito [...] a professora de Geografia era uma mulher muito [...] ela fazia mapas sabe? Mapas, assim... mandava a gente pintar mapas, fazer legenda de mapa [...] educação artística era um barato [...] ela fazia o som, ela representava o som de um repique [...] e a professora Márcia de Português, uma professora excelente mas extremamente rigorosa* (Apêndice B, v. 2, p.348).

Valorizando a 'habilidade no fazer' dos professores com os quais conviveu, não destaca qualidades pessoais que certamente possuíam, mas que não a sensibilizaram, a não ser no caso da professora Márcia, que tem como referência positiva em sua idealização de professora.

As emoções do primeiro namorado e a preparação para o vestibular marcaram a chegada ao ensino médio, que tem o vestibular como parte preocupante, porque os *[...] professores falavam muito do vestibular, então o vestibular sempre foi uma sombra* (Apêndice B, v. 2, p.351).

As duas primeiras séries do ensino médio não causaram grandes mudanças em sua vida além das apontadas acima, mas, no terceiro ano, ao ser transferida para um colégio privado, deparou-se com *[...] uma realidade completamente diferente, tanto em questão de conteúdo [...] o nível era diferente, o nível sócio-econômico era diferente, então isso me agredia muito e o jeito diferenciado de alguns professores também* (Apêndice B, v. 2, p.352).

A mudança de ambiente e ritmo escolar e conhecer novos professores, que se diferenciam daqueles com os quais convivera até então, a

impressionam pelos extremos que representavam entre si, na dinâmica pedagógica que implementam, como foi o caso do professor de História que era

> *[...] um exagero, era um barato brincar, ele fazia tanta estripulia [...] que aquilo me fascinava, inclusive palavras,[...] ele pegava o fato histórico e transformava totalmente em uma piada [...] e o de Matemática que era uma sumidade, [...] eu achava assim fascinante, mas eu não entendia nada de matemática, [...] ele dava aula para a gente, assim muito sério* (Apêndice B, v. 2, p.353)

Essas novidades não a afastaram da reafirmação da professora Márcia como a referência mais positiva, pois ela *[...] continua sendo [...] aquela uma que mais assim, pela inteligência dela [...]* (Apêndice B, v. 2, p.354) e conclui considerando que todos os professores que passaram por sua formação foram *bons professores, professores que realmente tinham capacidade, [...] sabiam passar o conteúdo, mas nenhum assim que, admirava enquanto pessoa, enquanto profissional mas, assim, não vamos dizer idolatria pelo [...] professor* (Apêndice B, v. 2, p.359).

Reafirmando sua concepção conteudista também ao ressaltar outras qualidades dos professores, ao terminar o ensino médio tinha como objetivo cursar Psicologia, o que só mudou após a reprovação no vestibular. Essa opção é justificada pelo modismo, que ela reconhece ao dizer *[...] Psicologia um máximo, né? Para mulher, né? Para aquela época toda muito assim na moda, né?* (Apêndice B, v. 2, p.351).

O fracasso no vestibular do curso de Psicologia levou-a ao curso de Serviço Social que freqüentou até o 2ºano e abandonou pelo casamento e gravidez. Retornou ao mesmo curso duas vezes através de vestibular, abandonando-o definitivamente na terceira tentativa após um ano de estudo.

Ficou então um tempo sem estudar ou trabalhar pois

> *[...] meu marido falava que eu não precisava trabalhar, porque né, nossa vida [...] econômica era satisfatória e não precisava trabalhar, mas começa a dar aquele chilique, sabe? De mulher casada que não sabe o que faz da vida, eu falei pra mim: Ah! Para [...] não ficar à toa eu vou fazer magistério [...]* (Apêndice B, v. 2, p.355).

Manifestando enfado em relação à rotina de dona de casa, passou a colocar o magistério como opção guiada pela representação que compreende a profissão docente como compatível com o exercício das obrigações domésticas de mãe e esposa. Assim, retornou ao ensino médio para o curso do Magistério que

> *[...] é uma profissão que eu posso trabalhar meio período, é uma profissão [...] mais adequada entre aspas à mulher, né? O salário né, era meia boca, dava para mim pagar minhas despesinhas, naquela época, então [...], nada foi assim intencional, eu nunca tive a pretensão de ser professora, eu fui fazer magistério porque não tinha outra coisa pra fazer* (Apêndice B, v. 2, p.355).

Isso nos indica, até o presente momento, que o 'tornar-se professora' não fez parte de um campo fechado cercado por fantasias infantis ou adolescentes e, sim, relacionado a objetivos utilitários e compatíveis com as necessidades daquele momento. **Ártemis** realizou sua primeira iniciativa de aquisição de saberes profissionais para a docência em circunstâncias norteadas pelo imaginário construído em torno da feminização docente e perante sua própria crise existencial. É um contexto no qual não há condições para clareza na definição do motivo que a impeliu ao direcionamento profissional que foi concretizando, visto que no decorrer do curso, nas aulas de Didática e Psicologia, é que passou a

*[...] entender melhor e começou a me abrir pra ver o que seria a profissão de professora* (Apêndice B, v. 2, p.356).

Os compromissos do cotidiano doméstico a dominavam e optar pela profissão tornou-se decisão conflituosa por entendê-la como *[...] uma profissão muito complicada, complicada no sentido que ia me tomar tempo, que eu não ia mais viver em função do meu filho ou da minha casa, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.357). A resistência à mudança que se prenunciava permaneceu e, mesmo com o curso de Magistério concluído, não envidava esforços na busca da carreira profissional.

Mas a opção que ia concretizando para seu futuro profissional já continha motivações (mesmo que não claras) dadas por razões práticas que começavam a ser esboçadas ao sentir que o *[...] casamento não ia legal. Então eu tinha que fazer alguma coisa pra me auto-sustentar né? Não poderia ficar pensando que ia ganhar pensão do meu marido ou que meu pai e minha mãe me ajudava, eu não podia pensar assim!* (Apêndice B, v. 2, p.359).

Esse conjunto de fatores levou **Ártemis** a ter o magistério como profissão, o que também se coaduna com a compreensão de que era a *[...] carreira que eu achava que era, que não fosse tão sacrificante assim, então foi uma escolha assim, por falta talvez até de preparo, não teve... nem me preparado em outra área, qualquer coisa assim nesse sentido...* (Apêndice B, v. 2, p.359).

As mudanças que se prenunciavam e a instabilidade que delas decorreria para sua vida pessoal colocaram-na no contexto de aceitação das oportunidades que se apresentavam, sendo a oferta do exercício do magistério aquela que melhor se compatibilizou com suas exigências profissionais, e com o domínio de saberes que havia construído em sua escolaridade, além de coadunar-se com os estereótipos relacionados à profissão docente como de mulheres e condizente com as atividades domésticas.

A necessidade do enfrentamento estava posta e este foi efetivado com a noção de que *[...] não ia ser fácil, mas que não ia ser difícil. Eu achava que era fácil ser professora, foi uma profissão que me veio, assim, sem eu esperar, né? [...] não foi um sonho realizado, foi um fato* (Apêndice B, v. 2, p.327).

Foi no espaço da sala de aula que ela se deu conta da complexidade da ação docente, ao se deparar pela primeira vez

> *[...] com aquelas trinta crianças lá dentro daquela sala, lembro até hoje, porque foi assim [...] é um mundo muito diferente, muito dinâmico, [...] se você pensar bem: são trinta pessoas que você comanda; tem que saber as individualidades, [...] então é um mundo muito grande, dentro de quatro paredes; dentro de um espaço muito pequeno* (Apêndice B, v. 2, p.327).

Concebendo o papel de professora como 'comando', revela a permanência de identificação com 'aqueles' professores que nega em suas lembranças como referências positivas e nos encaminha à suspeita de que ainda não entende a relação pedagógica entre crianças e adultos como mediação para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1988).

A constatação da complexidade da profissão não está presente como lamúria e, sim, como algo da pessoa que enfrentou desafios, ao trilhar caminhos contraditórios na busca de sua identidade profissional, e chega à afirmação de que *[...] hoje eu sei que a profissão que escolhi foi a mais adequada para mim, porque eu sei que hoje eu gosto de pesquisar, eu gosto de criança, eu gosto, sabe? Então foi a mais adequada* (Apêndice B, v. 2, p.327).

Após três anos de vida profissional, buscou o curso superior que se adequasse às condições objetivas e concretas da organização familiar e profissional que havia estruturado, considerando em suas análises os seguintes aspectos

> *[...] era um curso pouco disputado [...] tinha parado de estudar, [...] não ia fazer cursinho para estudar para fazer vestibular, eu ia ali na raça mesmo, né? Eu falei, bom, eu vou pegar um curso que seja pouco concorrido, um curso que pode ser que venha a ser agradável, [...] aí eu pensei em Geografia [...] tinha que ser curso noturno [...] foi aí que eu optei pela Geografia, daí eu já estava trabalhando, daí eu fiz Geografia de noite, e trabalhava em um período só na Prefeitura* (Apêndice B, v. 2, p.356).

O curso superior com o qual se identificou e que propiciou novas amizades através do movimento de trabalhos em campo, provas e outros estudos exigidos, foi vivido em paralelo à mudança causada pela separação do marido que ocorreu no decorrer de seu segundo ano. Esse evento contribuiu para que o conjunto de responsabilidades dadas pelo curso, pela vida familiar e profissional, tornasse seu cotidiano atribulado, mas não impedisse sua conclusão e posterior pós-graduação em Ensino de Geografia.

Atualmente, casada pela segunda vez, continua dividida entre a família e a vida profissional, e de forma inversa considera que *[...] o profissional está muito mais dentro da minha casa [...]; eu faço as coisas em função da escola, não em função da minha casa* (Apêndice B, v. 2, p.362).

**Ártemis** apresenta uma trajetória que não se coaduna com opções profissionais que se dão pela 'personalidade' ou pela 'formação', sendo ela representativa daqueles professores que, ao término de determinada fase da escolaridade, se deparam com as necessidades dadas pelas circunstâncias e que seguem em sua vida profissional sem muitas certezas, inclusive em relação à própria permanência. Será no cotidiano prático da profissão que irá construindo certezas profissionais que, conforme explica Lahire (2002), "[...] constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais [...]". Estes saberes não ficarão circunscritos ao "[...] domínio cognitivo e instrumental [...]" pois

necessitam da "[...] socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai pouco a pouco sendo construída [...]" o que propiciará, de forma paulatina, que a pessoa assuma "[...] subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério" (p.109).

Para **Antígona** assumir subjetivamente e concretamente o fato de que é professora não representou grande dificuldade, já que sua identidade profissional está entrelaçada à profissão docente assim como aos vínculos familiares de solidariedade, conforme sinaliza ao dizer que é *Uma pessoa que comecei a dar aula aos dezessete anos, [...]. Cresci, fiz o Normal, o magistério, dezessete anos comecei a dar aula, ajudei os meus pais a criarem meus irmãos* (Apêndice B, v. 2, p.427).

Conhecemos **Antígona** na aula da turma 4T1, em relacionamento amistoso e descontraído com as crianças. O assunto do dia era a República Velha que iniciou com perguntas sobre o significado de República e quem era o presidente do Brasil. Após a resposta das crianças comenta que, para chegarmos à situação política atual, passamos pela República Velha e pela Nova. Em relação ao Estado Novo pergunta qual a diferença dada por Getúlio à República. E assim continua inserindo a presença de novas informações sobre a ditadura de 64, a morte do Tancredo, o voto das mulheres e até a democracia em Atenas entra na conversa.

Na dinâmica de sua aula, **Antígona** trata o conhecimento histórico como atemporal, transitando por diversos tempos de forma superficial, não estabelece relações históricas e temporais entre eles, demonstrando não ter método de estudo definido, nem metodologia que a oriente na construção do conhecimento histórico pela criança. A aula é conduzida, realmente, como 'bate-papo', e a volatilidade com que são expostas as informações torna-as atemporal, predominando sua capacidade de 'contadora de estórias' que utiliza para mobilizar as crianças para as tarefas que deverão realizar na apostila elaborada pela escola.

O complicador dessa postura na aula de História é que, ao não propor raciocínios mais elaborados sobre o processo histórico, de forma a garantir às crianças o direito que têm como 'cidadãos' ao conhecimento histórico e, nele, o de estabelecer relações entre o passado, presente e futuro, transitando entre diferentes durações, desconsidera as características do receptor de seu discurso (a criança de 9/10 anos) e o grau de abstração que é necessário à compreensão crítica do processo.

Nascida em Argirita, Minas Gerais, **Antígona** relata com satisfação o cotidiano de criança que cresceu em pequena cidade da década de 50, na qual o pai tinha farmácia e era bem conhecido, pois *[...] a posição de farmacêutico naquela época era muito elevada, e ele tinha uma atuação humanitária, além de muito trabalhador, de humanitária mesmo com os pacientes. Ele era uma pessoa muito respeitada dentro da cidade* (Apêndice B, v. 2, p.440).

Freqüentando o grupo escolar da cidade até a 4ªsérie, sofreu muito ao ter que estudar no colégio interno em cidade próxima, pois a sua vida era

> *[...] sem horário. E... assim, eu apreciava muito e vivia com eles a rotina da farmácia, porque a farmácia era em baixo e nós morávamos em cima. Então, eu amava aquele lance ali de tocarem a campainha e chamarem meu pai para atender, [...] Eu sempre muito conversadeira, muito dada, eu dava notícia de tudo, todos eram amigos e além da rotina de... daquela vida de colocar a cadeira do lado de fora, das famílias sentarem, eram casas muito boas. Sentávamos ali à frente da casa, cada família do seu lado, mas acabava todo mundo se reunindo e passando a tarde* (Apêndice B, v. 2, p. 440).

A mudança que vivenciou deveu-se à sua própria falta de condição de viajar diariamente, pois passava mal, e isto tornava sua infelicidade ainda maior ao ver *[...] amigas que moravam ao lado da minha casa e iam e voltavam de Kombi.*

*Viam meu pai e minha mãe e eu não via. Aquilo me marcou demais, eu me senti desprotegida, totalmente desprotegida* (Apêndice B, v. 2, p.446).

As perdas que sentia estavam relacionadas também às experiências felizes que tinha como referência em seus primeiros anos escolares nos quais vivenciou rotina de ambiente escolar festivo e alegre, onde

> *[...] o banco era duplo [...] tinha uma coisa que eu amava, [...] ir para a horta, plantar, coisa que eu mais achava linda, era o dia que as cenourinhas apontavam, nós mexíamos na terra, então tinha o dia de cantar, tinha o dia do Hino Nacional, então isso tudo me preenchia muito. Eu não tinha só a questão do conteúdo, tá? Então eu vejo que a escola naquela época tinha muitas outras atividades que faziam com que o conteúdo não fosse pesado* (Apêndice B, v. 2, p.443).

O cotidiano no colégio interno lhe impingiu a perda da liberdade e o controle de sua espontaneidade aliado ao afastamento do ambiente familiar. Essas perdas aparecem como elementos que tornaram o período de quatro anos das últimas séries do ensino fundamental

> *[...] terrível! Levantava às seis da manhã, assistia à missa todos os dias, ia para o refeitório, tomava o café da manhã, ia para a sala de estudo, onde eu tinha que ficar quieta de boca calada, fechada e eu não suporto ficar quieta, sem ter liberdade de estar num lugar para poder falar, me expressar, isso desde pequena, então eu não gostava* (Apêndice B, v. 2, p.446).

Além das mudanças apontadas, **Antígona** passa a conviver com professores

> *[...] super rígidos, [...] Conteudistas, é. Elas não me passavam uma vivência do dia-a-dia, hoje analisando quem eu sou, a professora que eu sou, e como eu encarei a profissão, eu vejo*

> *que elas naquela época, [...] passavam assim padrões morais, né? Muito a questão moral, [...]. Rígidas, exigentes, na questão do capricho, organização de notas, muito rígidas* (Apêndice B, v. 2, p.447).

Sem definir o que entende como 'conteudistas' e colocando-se como avessa a tal opção, traz para o diálogo, também, as referências positivas presentes na professora *[...] Carmem... ela conversava mais, [...]. Eu não tinha medo dela. [...] Achava a Carmem assim mais maleável* (Apêndice B, v. 2, p.448). De qualquer forma, nesse ambiente escolar, o que mais a machucava era o afastamento da família, a saudade, restando do período em sua lembrança *[...] a beleza do lugar, sabe? [...] o colégio era muito luxuoso. [...] Uma fase que eu vivi luxo também* (Apêndice B, v. 2, p.449).

No período anterior ao internato, não vivenciara em sua vida escolar grandes dificuldades ou sucessos, apesar do impasse no período da alfabetização que sua madrinha e professora resolveu, quando *[...] entrou comigo pro quarto e com dois dias ela me ensinou a ler, deu 'insight'* (Apêndice B, v. 2, p.442), mas ainda restou a matemática, que permaneceu como dificuldade, porque

> *[...] sempre odiei matemática. Eu tive sempre dificuldades e a minha irmã tinha muita facilidade e eu lembro que tinha condecorações na escola, a única coisa que me incomodava era isso, que eu nunca ficava com uma medalha no peito, não que eu ficasse triste com isso, mas eu falava: Puxa vida! Eu nunca consigo! É essa bendita matemática, né?* (Apêndice B, v. 2, p.442).

Professores marcantes não são referidos nessa fase, a não ser sua própria madrinha. A aversão à matemática permaneceu e repercutiu sobre a escolha do curso de ensino médio em Juiz de Fora, município para onde os pais se

transferiram após o irmão ter tido problema de saúde que exigia tratamento especializado. Ao não ter clareza do que gostaria de seguir profissionalmente, optou por um curso compatível com a situação financeira da família porque *[...] fomos na Escola Cristo Redentor que era uma escola caríssima na época, era só de masculino, mas eles estavam abrindo o Normal de mulheres, o feminino, então meu pai foi lá e pediu um desconto e elas deram* (Apêndice B, v. 2, p.449). O colégio e o curso também foram convenientes à *[...] dificuldade em matemática, o Clássico tinha matemática, o Normal menos,... e o caminho foi direcionado pra esse lugar, [...], eu fui parar nessa escola não por opção, mas porque não tinha outra para eu ir, não tinha vaga.* (Apêndice B, v.2, p.450)

Foi nesse colégio que **Antígona** iniciou sua carreira docente como substituta, através da indicação dos professores de Didática e Psicologia, o que propiciou a ela a descoberta de sua vocação para professora. Tais professores foram importantes nessa compreensão porque

> *[...] foram me puxando essas características assim de ser comunicativa, de gostar de estudar, de ser responsável, eu achei muito positivo esse lado, eles foram as pessoas que me puxaram e nesse meio tempo que eu comecei o Normal, segundo ano, a escola abriu pré-infantil, pré, primeira série, segunda, terceira e quarta. Então toda professora que faltava, eles chamavam a mim e uma amiga minha para substituir a professora, e isso foi me despertando o gosto, eu vi que eu tinha habilidades, que eu tinha capacidade, que eu gostava, foi aonde saiu a vontade de ser professora* (Apêndice B, v. 2, p.449).

A opção pela escola Normal, apesar de não ter sido uma escolha dirigida pelo desejo de ser professora, no primeiro momento, não criava muitas dúvidas, como também não representava definição do magistério como orientação profissional.

**Antígona,** paulatinamente, apegava-se ao magistério como conseqüência de circunstâncias concretas de oferta de emprego em momento financeiro difícil para a família. A influência que exerciam sobre ela alguns professores da escola Normal que destacavam a sua 'personalidade' com base em estereótipos apoiados no inatismo, fortaleceu sua opção profissional na crença de que tinha 'personalidade de professora'.

A decisão pelo curso superior de História foi significativa como momento de definição da opção pela carreira de professora e também como enfrentamento à forte oposição familiar ao seu projeto, pois, conforme relata, seus pais ficaram

> *[...] desesperados, que era um absurdo, eles fazerem um sacrifício que eles estavam fazendo, o meu pai teve que recomeçar tudo de novo e eu não fazer uma Medicina, uma Odontologia. Eu ser professora? E eu falava: Não, mas eu quero ser professora! Estou sendo professora por opção. [...] Eles não se conformavam, eles queriam que eu fizesse Medicina, Odontologia, é uma profissão liberal...* (Apêndice B, v. 2, p.450).

Para a família aquela opção (o Magistério), enquanto temporária, não afetava os planos elaborados para **Antígona**; foi o momento de sua efetivação o que frustrou as expectativas que tinha a respeito dela, mas ela não tinha dúvidas e, no confronto, assume atitude de independência e segue sua opção. Ingressou, então, em seu primeiro vestibular no curso de História, iniciando outra fase que a distanciaria do período do curso Normal onde vivera a descoberta do magistério em ambiente de reencontro com a 'liberdade', sendo ele *[...] a fase mais feliz da minha vida [...] porque logo depois eu tive que trabalhar realmente para ajudar a família* (Apêndice B, v. 2, p.450).

Trabalhando com a 3ª série em um período do dia, iniciou efetivamente, sua carreira profissional no mesmo colégio onde concluíra o Normal e onde, posteriormente, assumiu aulas de História para turmas de 5ª a 8ª séries.

O novo momento colocou-a em múltiplas atividades que dominavam seu tempo ao ter que *[...] dar conta da História de manhã, à tarde do primário e do namorado que ficava sempre junto* (Apêndice B, v. 2, p.452).

O curso de História significou, também, a descoberta do papel político da cidadã ao vislumbrar

> *[...] na História um caminho para mudar o mundo, [...]. Fui percebendo a História e que através desses professores e outros também, eu achei que nós estávamos fazendo um curso e eles muito engajados, né? E eu fui percebendo que a gente poderia mudar esse mundo, por um mundo melhor [...]* (Apêndice B, v. 2, p.451).

Essa fase da vida também representou para **Antígona** seu momento de transição para outro

> *[...] modo de viver [...] nós éramos vinte e poucas alunas de História, mais mulheres e quatro homens e tinha um quinto homem o Darci era militar, nós tínhamos a fantasia, a ilusão ou a certeza entre aspas, de que ele estava ali para nos vigiar. [...] a gente viu que aquela meta dele, aquela direção que era o que estava vindo, que tinha vivido, o tempo que tinha vivido não tinha nada a ver conosco, com o que nós pensávamos naquela época...* (Apêndice B, v. 2, p.457).

**Antígona** não cresceu considerando seu futuro de professora como predestinado, sendo sua trajetória profissional permeada do contexto social concreto e objetivo. As influências que corroboraram a construção dos saberes

docentes referidos estão relacionadas às práticas observadas e realizadas, assim como aos professores que influenciaram seu modo de ser, formação, visão de mundo e posicionamento profissional como futura professora. São esses os professores que viram nela talento para o magistério por sua personalidade comunicativa e responsável, portanto, utilizando estereótipos de atributos decisivos de acordo com papéis institucionalizados para o 'ser professora.'

**Ártemis** construiu sua trajetória profissional no conflito entre sua condição doméstica e profissional. Só optou pelo magistério por este atender aos preceitos de adequação à condição feminina que incorporou e que, para Lahire (2002), faz parte da 'mentalidade de serviço'; **Antígona** construiu sua trajetória com base em relações afetivas com antigos professores e pela idéia de qualidades inatas. Ambas tiveram no momento de ingresso no ensino superior, pelas circunstâncias objetivas da realidade, clareza de que já estavam e eram profissionais da educação, o que não aconteceu com **Micaela** que teve aquele momento como tentativa de fuga da profissão que havia escolhido, ainda na infância, pois o momento da opção pelo curso superior aconteceu

> *[...] na época que eu estava terminando o Magistério, estava tendo muita greve. Eu acho que do Estado, os salários estavam muito baixos, estava uma época complicada para a educação. Então, mesmo eu tendo aquele gostinho, assim aquela vontade, eu queria assim mudar, ter uma outra opção de poder, sei lá de ganhar mais que eu não queria ganhar muito pouco* (Apêndice B, v. 2, p.484).

A opção então definida foi o curso de Administração e foi feita por razões práticas relacionadas à futura sobrevivência e à própria desqualificação pela qual passava, no período, a profissão docente, tanto que, na definição para o vestibular, agiu de forma objetiva escolhendo o curso

> *[...] por pura eliminação: a princípio eu queria ter feito é Psicologia que eu gostava e havia tido uma excelente professora no Magistério [...] mas era tempo integral e eu queria trabalhar porque na época do Magistério eu já estava dando aula particular no último ano. Mas eu queria mudar! Prestei vestibular daí pra Administração. Eu queria que fosse de manhã que eu não queria estudar à noite, queria aproveitar para estudar de manhã e acabei caindo na Administração porque eu gosto de matemática [...]* (Apêndice B, v. 2, p.484).

Se a mudança de rumo na escolarização de **Micaela** acontecia para o distanciamento do magistério, as opções cotidianas, de forma aparentemente contraditória, explicitavam encaminhamentos que concretizavam aquilo que havia pensado e desejado para sua vida profissional enquanto criança e adolescente, isto é, a efetivação da carreira docente através de concurso público para o magistério na Prefeitura, ponderando que *[...] é meio período, vou conciliar e fiz o concurso. [...] Comecei o Magistério fazendo Administração,[...]* (Apêndice B, v. 2, p.485).

A prática docente iria reafirmando o que **Micaela,** de forma 'racional', tentara abandonar, isto é, o desejo de ser professora que aparecia como componente de brincadeiras infantis e fazia parte de referências afetivas, pois

> *[...] tinha madrinha que já era professora, daí eu tinha um contato muito grande com ela [...] na quarta série, meu pai me deu um quadro, esses quadros de giz comum. Então quando tinha prova, no dia seguinte, as meninas iam em casa pra gente estudar; então eu me achava professora* (Apêndice B, v. 2, p.482).

Esse desejo prematuro de ser professora é manifestado em diversos momentos da trajetória de **Micaela,** a exemplo da situação de apreensão que sentiu em relação à participação em teste seletivo para o ingresso no curso de Magistério. Relata que *[...] se eu não passasse ali, eu ia ficar muito decepcionada*

*comigo. Então eu me lembro que estudei para este teste, me preparei com aquela responsabilidade, com medo de não passar* (Apêndice B, v. 2, p.482). Isso também acontecia nas atividades próprias do Magistério, para além do curso regular, como foi o estágio que, por sua própria opção, realizou *[...] numa clínica de crianças especiais, antigamente falava excepcional* (Apêndice B, v. 2, p.482). Este fato possivelmente também estava relacionado à presença da irmã 'especial' na família.

A professora que a marcou *[...] era muito mãezona e ao mesmo tempo ela era severa com a gente, não deixava ninguém bagunçar, ela era muito mãezona, sabe aquela coisa de passar a mão e às vezes pegar no colo, ao mesmo tempo que ela dava bronca [...].* Mas a professora substituta que chegou ao final da 2ª série *[...] foi meio complicada, porque a gente acostumou com aquele jeito e veio uma totalmente diferente, baixinha que gritava num sei quê!* (Apêndice B, v. 2, p.480).

Entre tais referências de professoras, opta pela fala calma, pausada e pela postura de acolhimento em seu relacionamento com os alunos, expondo que os inquietos a afligem, mas não a retiram da tranqüilidade que deseja transmitir; nem do rigor em relação às exigências que apresenta e considera importantes para a formação das crianças. Em seu modo de ser professora, não ignora as referências com as quais se identificou e busca

> *[...] pegar modelos que eu gostei e procuro fazer com eles. A questão do tom de voz, sem grito, na época que eu fiz magistério, no estágio na sala que eu fiquei a professora gritava muito e eu fui ficando apavorada [...] Então a questão da voz eu acho importante, faz bem [...]* (Apêndice B, v. 2, p.487)

Sua vida escolar, iniciada na pré-escola, é lembrada como período de convívio tranqüilo mas dependente de amigos prediletos para o enfrentamento do dia-a-dia. Ela lembra dessa fase sem saber se *[...] era insegurança minha ou*

*era frescura, se eu não gostava de ficar sozinha, hoje eu não sei dizer se tem alguma coisa* (Apêndice B, v. 2, p.478). Em relação aos primeiros anos do ensino fundamental em escola pública, desgostava das aulas de Educação Física, das exposições públicas, como nas danças, e do horário de ir para a escola em *[...] Sol escaldante, a gente vinha a pé. E a questão do uniforme, mochila, naquela época não tinha mochila, eram aquelas bolsas pesadas que a gente tinha que levar tudo* (Apêndice B, v. 2, p.479).

**Micaela** demonstra que prefere evitar mudanças em seu cotidiano e em suas relações afetivas, entendendo-se, então que sua ida para a 5ªsérie não foi festejada por ocasionar a separação dos colegas de sala de aula e por inseri-la em ritmo de tempo acelerado, uma vez que era *[...] muito corrido, tinha professor que corria também* (Apêndice B, v. 2, p.480).

Não gostando de improvisação, **Micaela** valoriza o planejamento e a organização, tendo em seu curso de Magistério referências de professores que eram *[...] excelentes, superorganizados, que já no começo já davam todos os trabalhos [...] achava o máximo, já vinham com as datas de apresentação, de entrega do ano todo ou pelo menos do semestre, era ótimo eu gostava* (Apêndice B, v. 2, p.483).

Os professores de fala calma, organizados, sorridentes são referências para **Micaela** e a fazem lembrar com satisfação de suas experiências escolares, sendo a competição considerada um defeito da professora que

> *[...] no primeiro ano de Magistério, se eu não me engano era um trabalho sobre os símbolos nacionais. [...] ela sempre fazia uma competição em sala para tirar o melhor de cada sala, o melhor trabalho, a melhor equipe, [...]. Isso foi uma coisa assim que me incomodou [...]* (Apêndice B, v. 2, p.483).

A infância de **Micaela** foi vivida em bairro de periferia onde seu pai exercia a profissão de marceneiro com oficina ao lado de sua casa. Com três irmãos e uma irmã 'especial' tem lembranças que expressa como alegria de infância vivida em espaço livre, arborizado e tranqüilo para brincadeiras, na terra, com as crianças vizinhas.

O ambiente familiar era organizado em rotinas que exigiam a presença de todos para o almoço, assim como o cumprimento das responsabilidades delegadas para o auxílio à mãe que fazia *[...] seguir certinho, porque em cinco se ela não fizesse isso, coitada!* (Apêndice B, v. 2, p.477).

Atualmente, dois irmãos seguem a profissão do pai trabalhando com a produção de móveis e venda de produtos para marcenaria, outro é funcionário público que atua na área administrativa, com curso em Administração, e a caçula continua a freqüentar escola para pessoas com necessidades especiais.

Vivia, na época, em ambiente de dificuldades financeiras e atualmente faz sérias críticas aos temas escolhidos pelos professores para as redações, pois tinha dificuldade tanto na escrita como nos temas propostos para redação, por exemplo como *[...] minhas férias [...]* pois *Em casa tudo muito difícil; então a gente não viajava, sabe!? E era uma maneira difícil viajar, férias na fazenda, não conhecia fazenda, aquilo era muito difícil para escrever [...]* (Apêndice B, v. 2, p.489).

As professoras que repensavam sua metodologia em função da aprendizagem dos alunos são referências positivas, como foi o caso da professora de Matemática na sexta série que *[...] tinha muito isso de às vezes o aluno não entendia, não entendia. Ela chegava no outro dia com a mesma matéria, [...]. Ela dava de outra forma isso eu lembro com muito carinho* (Apêndice B, v. 2, p.488).

Referências de professoras, como as acima e a da 1ª e 2ª série, permanecem em sua prática, e busca em seu cotidiano de sala de aula cuidar da

> *[...] questão da voz eu acho importante, faz bem, os alunos sempre falam isso, que eu não grito, de vez em quando a gente tem de rodar a baiana, mas não é sempre. Talvez um pouco de paciência. Eu acho principalmente aqueles casos que não vão, que não vão, aquela de respirar fundo e falar: Senhor me ajuda! E começar tudo de novo, e tudo de novo, e outra coisa que eu gosto também é sempre buscar, estou sempre buscando maneiras diferentes de ensinar...* (Apêndice B, v. 2, p.488).

É persistente em seus objetivos e em situações em que há necessidade de maior empenho, como aconteceu no curso de Administração que exigia conhecimento matemático maior do que possuía; **Micaela** não foge do enfrentamento, como aconteceu em seu primeiro ano de faculdade quando

> *Ficava mais perdida que não sei o quê em Matemática, [...] tive que estudar [...] para passar eu tinha que estudar muito Matemática porque era um conteúdo que eu não conhecia e todo mundo que estava lá na época, só eu tinha feito Magistério ali daquela turma. Então, o pessoal estava mais por dentro da Matemática. Eu estava totalmente perdida. [...] na faculdade foi a época que eu estudei mais...* (Apêndice B, v. 2, p.486).

Se por um lado suas opções parecem desviar-se da direção compatível com a carreira docente, por outro ela vai, paulatinamente, realizando movimento de inserção a respeito do que falta. Isso também aconteceu no retorno ao curso superior de Pedagogia, após sete anos de docência. A condição financeira se sobrepõe ao desejo e à necessidade, provocando o abandono do curso. Entretanto, através dele conheceu e gostou da Psicopedagogia, que como curso compatível com sua situação financeira, foi realizado na Universidade Estadual de Londrina. A especialização foi concluída

> *[...] na UEL também. Aí é que eu comecei a ir para minha área. Já estava no Magistério, trabalhava dois períodos, trabalhei um tempo em escola particular além de ficar aqui (escola pública). Daí eu fiz minha especialização e no ano seguinte eu fiz Matemática, só que daí eu fiz em Cornélio (cidade distante 50 Km de Londrina) É aquele curso para quem tem faculdade: esquema único!* (Apêndice B, v. 2, p.485).

A motivação para retornar ao curso superior também tinha seu lado prático ao ser exigido pelo Plano de Carreira para a progressão na carreira de Magistério na Prefeitura, que exige a licenciatura ou a Pedagogia como pré-condição para acesso ao nível imediatamente superior, a pós-graduação. Assim, **Micaela** sabia que por não ter *[...] licenciatura, ainda não subo de nível na Prefeitura. Então eu preciso da licenciatura, que é a que estou fazendo em Cornélio que é um curso de formação pedagógica para quem já tem uma faculdade, faz só matérias específicas* (Apêndice B, v. 2, p.474).

A vida profissional para ela não se dissocia da familiar *[...] porque a gente enquanto professora não tem como... você leva serviço pra casa, né? Num tem jeito e o meu marido a gente namorou um bom tempo e ele já sabia que ia ser assim [...]* (Apêndice B, v. 2, p.491), mas se à vida familiar é permitida a invasão da vida profissional, o inverso não pode acontecer porque

> *[...] professor tinha que gostar do que faz, sinto às vezes pena de alguns professores, que fazem por obrigação, ou sei lá o que você chega na sala desses professores e fala bom dia e eles nem te respondem, eu fico louca da vida e poxa! Por que vêm para cá? Então problemas Magda, eu tenho muitos, só que a gente tem que saber separar, eu não tenho que chegar aqui de cara feia, então a escola tem que ser um lugar gostoso [...]* (Apêndice B, v. 2, p.497).

Tornar-se professora resulta de interações que envolvem a afetividade, emoções, contradições, reflexões e empenho na construção de conhecimentos específicos que estão temporal e espacialmente contextualizados em relações e experiências vividas pela pessoa. Este conjunto aparecerá na singularidade da condução do trabalho docente construído em universo amplo de relações e inter-relações. **Micaela** demonstra singularidade em suas tentativas de fuga e em movimentos de aproximação para manutenção da primeira opção profissional, mas sem dramaticidade.

Suas opções de aparência antagônica são corrigidas, paulatinamente, e, no fluxo das circunstâncias, vai enquadrando-as em redirecionamento que vá ao encontro do desejo de afirmação da docência. Esses movimentos aparecem: na manutenção das aulas particulares; na participação do concurso para o magistério municipal que representou *[...] uma alegria só [...]* (p.486), no seu momento de aprovação; na busca de trabalho na docência em escola privada; na especialização que busca e no momento de decisão vivido de forma plena ao final do curso de Administração que representou a permanência e concretização da decisão tomada muito tempo antes, pois *Magistério era uma coisa que eu queria mesmo fazer não foi minha mãe que quis, foi uma coisa assim que eu quis fazer* (Apêndice B, v. 2, p.482).

**Micaela,** em sua trajetória, não nos demonstrou embates familiares em razão das escolhas que realizava como **Antígona,** com quem tem em comum o fato de que também atribui a sua opção profissional à 'personalidade'. Para Tardif (2002, p. 78), isso indica como "[...] o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas 'personalidades".

**Dafne** não trabalha com **Antígona** nem a conhece, mas compartilha com ela percalços na relação com a família. No caso da primeira, especificamente

com a mãe, houve problemas que quase inviabilizaram a realização do desejo de ser professora.

No período de ingresso ao Ensino Médio, ao optar pelo curso de Magistério, a mãe fez contraproposta, sugerindo *[...] vamos tentar, não vamos fazer agora e aí o Magistério era particular lá* (Apêndice B, v. 2, p.404), este 'lá' refere-se a Avaré, município onde o Magistério, na época, só era oferecido em colégio particular o que levou **Dafne** a recuar e aceitar a situação.

A mudança para esse novo ambiente foi difícil em outros sentidos e ela conta que *[...] não conseguia me relacionar, com os alunos, eu tive pouquíssimos amigos, eu não conseguia conversar muito, eu tive dificuldade de relacionamento [...] e eu odiava as aulas porque eu não conseguia acompanhar [...]* (Apêndice B, v. 2, p.403).

Também sentia que a *[...] diferença era enorme. Eu tive muita dificuldade com todas as matérias e minha mãe assim desesperada, desesperada comigo e eu tinha professor particular todo dia! [...] era um terror e eu reprovei o colegial, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.403).

Reprovar não representou uma saída fácil ou de acomodação para **Dafne.** Ela nasceu em Piraju (Estado de São Paulo) e viveu até o final do ensino fundamental em uma cidade próxima chamada Timburi, sendo a mais velha entre os três filhos (um homem e duas mulheres) de família que valorizava a leitura, o conhecimento e a escolarização.

Crescendo em ambiente familiar preocupado com as necessidades da escolaridade e formação das crianças, e posteriormente dos adolescentes, e sendo a mãe *[...] muito parecida com o meu avô, ela era assim também embora não tenha feito nada formal era uma pessoa que lia muito [...]* (Apêndice B, v. 2, p.394). **Dafne** vivia em contexto no qual reprovar *[...] foi assim o fim, [...], ela* [a mãe] *não*

*se conformava!* (Apêndice B, v. 2, p.403), tanto que essa reprovação ocasionou a mudança de cidade, ou seja,

> *[...] quando eu reprovei, ela resolve vir pra Piraju, porque meu pai tinha ficado, por causa das coisas do sítio e tal [...] e aí ele ia em final de semana, ele ia pra Avaré, daí ela falou não, vamos pra Piraju que é mais próximo e aí o papai tá perto da gente . Quando eu fui pra Piraju aí eu fiz o Magistério. Aí sim!* (Apêndice B, v. 2, p.403).

A mãe comandava a escolaridade e a formação das crianças da família, com o apoio e participação dos avós maternos que, aos domingos, após a missa, recebiam os netos para

> *[...] assistir o concerto para a juventude, eu não esqueço porque isso era uma coisa que marcou demais e ele tinha uma biblioteca imensa [...] e ele comprava a Folha de São Paulo e vinha aquela Folhinha, olha a Folhinha é sua mas primeiro nós vamos ver o que está acontecendo e lia o jornal pra gente [...]* (Apêndice B, v. 2, p.395).

O avô era autodidata e tentava contribuir para a formação dos netos, sem saber que gerava um certo 'atrapalho' nos planos dos mesmos, ao colocar a manhã dos domingos para

> *[...] que a gente sentasse que ele ia contar pra gente o que ele estava lendo [...] me marcou muito porque eu chegava e encontrava ele, lá naquela biblioteca lendo, lendo, eu falava meu Deus! Eu venho aqui e ele só está lendo, ele não conversa porque o que eu queria era só dar oi para o avô, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.395).

Assim, neste contexto familiar, a reprovação só não se tornou marca de frustração maior para **Dafne** porque deu oportunidade de ingresso no

curso de magistério que representava a realização da primeira opção para sua escolaridade, pois o *[...] Magistério era o que eu queria fazer. [...] tanto é que eu era uma das primeiras alunas da sala porque eu fazia porque eu gostava, eu adorava, né. [...] quando eu comecei a fazer o Magistério eu falava 'gente! É isso que eu quero fazer'* (Apêndice B, v. 2, p.404).

Apesar da reprovação ter oportunizado freqüentar o curso que queria, tal evento não foi aceito com tranqüilidade e **Dafne** relembra que se sentiu

> *[...] frustrada porque eu falava '[...], eu sou uma burra, não consigo acompanhar com aquele monte de professor particular, aquele monte de coisa e eu não consigo acompanhar' e isso foi uma coisa que me marcou muito. Fora a cobrança da minha mãe que era uma coisa tenebrosa, né? Com essa coisa de eu ter reprovado e ela dizia assim 'mas nunca ninguém reprovou'. Então aquilo para mim foi um peso muito grande: 'nunca ninguém dessa família reprovou e você vai reprovar?' como se eu fosse assim, e eu falava 'gente que horror' e isso foi uma coisa que eu levei por muito tempo* (Apêndice B, v. 2, p.404).

Embora **Dafne** considerasse sua escolaridade encaminhada para seu desejo de ser professora, sua mãe não pensava o mesmo e *[...] resolve porque, assim sempre minha mãe resolvendo as coisas, minha mãe resolve que eu tinha que fazer um outro curso... e eu não queria fazer* (Apêndice B, v. 2, p.404).

Sem alternativa, passou a freqüentar o curso de Técnico em Contabilidade à noite e o curso de Magistério em período integral, como forma de conciliação entre seu desejo e as expectativas para seu futuro projetado pela mãe.

**Dafne** concluiu o curso de Técnico em Contabilidade com a ajuda dos colegas que *[...] faziam a prova pra mim. Eles trocavam a prova, eles faziam a*

*prova inteirinha pra mim* (Apêndice B, v. 2, p.405) enquanto que no Magistério, com alegria e convicção, tinha postura inversa gerada pelo interesse, visto que

> *Na verdade eu sempre quis ser professora e quando eu comecei a fazer o curso eu falava 'gente!' eu me sentia tão realizada que assim, eu passava noites e noites, porque tinha aquele monte de trabalho pra fazer, podia me deixar lá a noite inteira fazendo* (Apêndice B, v. 2, p.404).

A rotina que exige controle e disciplina em relação ao tempo não abala **Dafne,** já que, desde a infância, tal rigidez fazia parte de seu cotidiano. Com efeito, em relação aos estudos, sua mãe determinava *[...] o tempo, tal horário é um que vai estar lá, e o outro é o horário do outro, como nós éramos em três eu então tinha horário para usar para não encher as paciências do outro, era uma coisa assim muito certinha* (Apêndice B, v. 2, p.396).

O que também sempre esteve muito presente na vida de **Dafne** foi a convivência com ambiente familiar parecido com o da escola em sua rigidez temporal e exigências de estudo. Sua mãe era participativa e *[...] lia pra gente, ela não lia romances mas lia historinhas pra gente, e o tempo todo muito em cima dessa coisa de leitura, de estar fazendo com que a gente lesse e escrevesse, isso era uma coisa muito presente em casa* (Apêndice B, v. 2, p.396), além do que professoras moravam na vizinhança da casa e faziam parte do círculo de amizade dos pais.

Tais circunstâncias levaram-na a não aceitar com tranqüilidade o fato de ir para a pré-escola que só se tornou referência prazerosa pelas atividades ligadas ao *[...] teatrinho do cabritinho, sabe? Do lobo. Eu amava fazer aquela peça de teatro, eu era assim realizada quando eu podia fazer* (Apêndice B, v. 2, p.397).

Ela não via sentido na troca de ambiente para estudar, pois

> *[...] convivia muito com professor [...], próximo da minha casa morava um monte de professor, e aquele bando de professor, eu estava sempre em contato com os professores, e isso não foi uma coisa legal que aconteceu [...] então como eu era criança pra mim, eu não precisava ir para a escola, porque eu tinha professores próximos de mim, então, porque precisava ir para a escola ficar lá sentada no meio de todo mundo?* (Apêndice B, v. 2, p.397).

A influência sobre sua opção pelo magistério é atribuída por ela à convivência com professores, considerando que *[...] de certa forma foi porque me ajudou a enxergar o quê realmente eu queria ser na verdade, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.397). O contexto de **Dafne** corrobora o que Tardif (2002) comenta baseado em Atkinson e Delamont (1985) e Lortie (1975), isto é, que a experiência pessoal adquirida no convívio com parentes e com outros ligados à profissão gera 'auto-recrutamento' para o magistério, o que coloca como "[...] efeitos induzidos pela observação da casa, do *habitus familiar* e de um dos pais concentrado em tarefas ligadas ao ensino" (p.76).

No Município de Timburi, que tinha pouco mais de 3000 habitantes, iniciou sua escolaridade, vivenciando o conflito gerado pela pequena diferenciação entre o ambiente familiar e escolar e o sentimento de que

> *[...] odiava ter que ir à escola, porque eu chegava na minha casa tinha que ficar falando o que eu tinha feito, o que eu não tinha feito, também talvez por isso que eu não gostava de ir para a escola, eu não gostava mesmo, então pra mim aquilo era uma tortura, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.397).

Os pais eram zelosos pelo desempenho dos filhos e davam apoio às necessidades escolares através de aulas particulares ou até de castigo, se necessário, sendo também *[...] extremamente presentes. Eles eram da APM e de*

*tudo quanto é coisa do colégio, então eles viviam lá no colégio, todos nos conheciam [...]* (Apêndice B, v. 2, p.402).

**Dafne** gostava de dançar, recitar e das aulas de Educação Física durante as séries iniciais, não apresentando dificuldades para acompanhar Português e História, o que a levou a se sentir a *[...] 'The best' indo para a 5ª série, eu adorava aquele monte de professores [...] não tive assim esse impacto assim essa mudança comigo* (Apêndice B, v. 2, p.400); porém, não se mostrava propensa nem para a Educação Física, de que deixa de gostar por exigir maior esforço físico, e nem para a Matemática que continuava a não gostar.

Tocar na fanfarra, participar escondida do Centro Cívico, o que a mãe não autorizara, ficar no colégio conversando com os professores, isso tudo afirmava cada vez mais sua opção para o magistério, *[...] sempre fui muito atrás de professores, adorava. Eu admirava na verdade os professores [...] estava sempre perguntando, estava sempre atrás... Daí o pessoal brincava comigo: desgruda dos professores [...]* (Apêndice B, v. 2, p.400). Tanto era apegada aos professores que não aponta referências afetivas para com os colegas da escola e, sim, apenas para com os professores, como os de Inglês, de Artes, de Geografia, de Matemática, de História...

Separar o ambiente de sua casa do ambiente escolar ainda continuava difícil para **Dafne,** pois havia a interpenetração tanto pela presença física de professores – vizinhos e amigos da família – como pela confusão de papéis entre a mãe e a professora de Inglês.

A mãe, ao assumir muitas vezes o papel de professora, levava **Dafne** a realizar comparações nas quais a professora tinha atributos que a tornavam mais *[...] maleável [...] eu tenho essa presença dela, na minha mente, eu lembro muito dela eu falava assim 'eu queria tanto que a minha mãe fosse assim, não me cobrasse tanto' [...]* porque a mãe *[...] cobrava muito, né? [...].* Hoje,

reportando-se à presença da mãe, entende que *[...] o que ela queria fazer na verdade era que eu estudasse, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.402).

**Dafne,** ao relembrar que durante o curso de Magistério admirava muitos de seus professores, comenta que também gostava de ficar *[...] olhando do outro lado a criançada, eu ficava lá contemplando e eu dizia: ó, mas eu vou dar aula pras essas crianças* (Apêndice B, v. 2, p.406) e nos remete, novamente, a Tardif (2002) que comenta como aparecem, professoras, que falam de forma recorrente sobre seu impulso para o magistério associando ao 'como gostavam de crianças', com isso valorizando o que são como 'pessoas'. Em nosso caso este enfoque também está presente em **Micaela** e em **Antígona**.

Muitos anos depois, mais precisamente em 2000, **Dafne** estava em sala de aula com trinta e cinco alunos de 4ª série, concretizando seus movimentos em direção ao magistério. É uma professora que tem fala firme, coloca regras, ouve os argumentos dos alunos e consegue desenvolver os trabalhos em ambiente tranqüilo. No primeiro dia de minha presença na sala de aula observo a formação das equipes como momento diferenciado pela autonomia demonstrada pelas crianças que, ao receberem ordem para formação de 5 equipes, com igual número de alunos, se organizam sozinhas, verificando onde havia falhas na organização dos grupos e tomando decisões para adequação das equipes às regras dadas pela professora, enquanto a mesma escrevia no quadro de giz a atividade de Matemática a ser executada.

A dinâmica da sala de aula não está plenamente condizente com a da sua professora da 4ª série que, para ela, era referência positiva ao ser *[...] aquela professora carinhosa [...] aprendi até a gostar de Matemática, [...] ela era muito carinhosa mesmo, não só comigo mas com todas as outras crianças* (Apêndice B, v. 2, p.398), mas, circulando pela sala, não reproduz a referência negativa de professora que foi a da 2ªsérie que *[...] ficava sentada e assim ela tinha três alunos ou quatro que porque eram os alunos que ela gostava, o resto dos alunos*

*ela não era uma professora legal e ela falava sabe 'esse caderno está sujo [...]'* (Apêndice B, v. 2, p.398).

Na continuidade, ao ser questionada sobre o professor ou professora que a fez tomar a decisão de seguir o magistério como opção profissional, relata que foi

> *[...] estimulada na verdade, pela convivência com muitos professores e tudo, essa proximidade junto aos professores, mas assim não tive, não teve assim um professor que falasse, pelo menos quando eu fiz Magistério, 'Ah, [...] foi esse professor aqui que...'* (Apêndice B, v. 2, p.406).

**Dafne,** para o curso superior, optou por Psicologia, foi reprovada no vestibular em Bauru e resolveu tentar em Londrina, mudando-se para a cidade para freqüentar o curso preparatório para vestibulares. Seus pais não colocaram obstáculos à sua vinda, porém, ao prestar vestibular para *Psicologia eu não passei, eu falava 'mas será que é isso mesmo. Acho que não é isso que eu quero. Vou fazer Direito!' Não passei! Aí falei: 'quer saber, eu acho que não é nada disso que eu quero fazer. Quero fazer História'* (Apêndice B, v. 2, p.407).

A dificuldade interposta seria a reprovação da mãe, pois *Passei no vestibular, lógico! e a minha mãe não se conformava. Ela ficou inconformada, [...], ela não tinha investido em mim pra fazer História. 'Como?' Pra fazer História eu fazia lá em Piraju, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.407).

Para minimizar o mal-estar causado por sua opção, **Dafne** resolveu freqüentar algumas

> *[...] matérias de Direito e quem sabe, né? E comecei mesmo a fazer isso, e fazia curso de História e puxava algumas matérias de Direito, daí ela foi ficando mais felizinha assim. Ela [...] não dizia para as pessoas que eu estava fazendo História, ela dizia*

> *Ah, mas a **Dafne** está fazendo umas matérias de Direito! Mas não adianta você dizer porque eu não estou fazendo o curso de verdade. Aí eu fiz, deu quase três anos puxando as matérias e tudo. Chegou um determinado período que eu falei: Eu não quero fazer isso, não é isso que eu quero. Eu quero continuar o curso!* (Apêndice B, v. 2, p.407).

A preocupação da mãe estava relacionada ao tipo de garantia de sobrevivência futura que teria **Dafne** com o rumo profissional pelo qual optara, demonstrando considerar o curso de História como continuidade da carreira do Magistério e entendendo esta carreira como possibilidade de permanente baixa remuneração e impedimento de autonomia financeira, pois o que se concretizava a levava a considerar que teria que se *[...] preocupar com você (***Dafne***) pro resto da vida [...]* (Apêndice B, v. 2, p.407).

A aceitação do curso de História melhorou quando **Dafne** começou a participar de projetos da Museologia e da Arqueologia que concluiria mais tarde, como especialização, indicando outras possibilidades de profissionalização, diferentes do magistério.

Mas se **Dafne** sabia, desde criança, que queria ser professora como explicar a opção pelo curso superior em Psicologia que não levaria à continuidade do Magistério? E Direito? Ela também não tinha clareza de suas motivações na ocasião e diz que *[...] é uma coisa também que eu não entendo até hoje* (Apêndice B, v. 2, p.407).

O que se percebe é que, de forma tênue para o curso superior, realizou tentativas de afastamento do magistério e que, mesmo no curso de História, buscou derivações que também a afastavam do magistério, tanto que diz *[...] no primeiro ano, eu falava 'bom agora eu quero ser pesquisadora!' Aquele*

*primeiro ano de faculdade eu achava o máximo, e eu queria ser pesquisadora. [...] Eu já tinha essa coisa voltada para a Arqueologia [...]* (Apêndice B, v. 2, p.408).

Para explicar por que ficou no curso de História, ela cita como referência o avô que gostava de *[...] ficar contando as coisas pra gente e relatando e isso, eu me sentia muito bem, eu falava 'É isso que eu quero, é isso que eu quero...* (Apêndice B, v. 2, p.407). A Arqueologia pode ter sido despertada pelo professor de História, pois ele *[...] falava muito de coisas arqueológicas e tal* (Apêndice B, v. 2, p.408), mas reconhece que não tem condições de localizar uma causa determinante para suas opções.

**Dafne** entende o processo de tornar-se professora como resultante de configurações de interações sociais, familiares, institucionais e subjetivas que conforme Elias (1994), é constituída por

> Uma trama delicadamente tecida de controles, que abarca de modo bastante uniforme, não apenas algumas, mas todas as áreas da existência humana, é instilada nos jovens desta ou daquela forma, e às vezes de formas contrárias, como uma espécie de imunização, através do exemplo, das palavras e atos dos adultos (p.98).

Ela diz que não tem discernimento claro sobre a abrangência da presença desse tecido de controle em sua vida e, ao ser questionada a respeito da variedade e diversidade das opções que apresentou, que chega até a se distanciar de sua realidade profissional, explica

> *[...] eu faço isso até hoje, não quero largar nada quero tudo juntinho que são coisas que eu adoro, que eu gosto muito de fazer. Eu só não, o que eu não tinha clareza era de como eu ia fazer para concentrar as três coisas: trabalhando com as minhas crianças, fazendo a atividade no Museu e fazendo a minha pesquisa arqueológica, eu não tinha essa clareza, lógico né!* (Apêndice B, v. 2, p.409).

A fala de **Dafne** nos induz à suposição de que sua insistência em manter sua indefinição ainda estava relacionada à busca de compatibilização entre seus desejos e os da mãe, mantendo em sua perspectiva outras possibilidades profissionais, mesmo tendo situação profissional definida como professora das séries iniciais do ensino fundamental, o que ela declara como

> *[...] uma coisa que aconteceu porque eu adorava trabalhar com criança de primeira à quarta. De quinta à oitava eu nunca tive muito, não que eu não gostasse, mas a minha atividade era voltada para a primeira à quarta e ali eu posso fazer as minhas pesquisas eu sempre pensava assim* (Apêndice B, v. 2,p.409).

**Dafne,** em 2001, submeteu-se a teste seletivo interno da Secretaria Municipal de Educação, e de forma provisória[9] passou a atuar como Assessora Pedagógica para a rede municipal de ensino fundamental em função na qual

> *[...] trabalha com formação, dando informações para esses professores, são cursos que a gente proporciona para os professores [...] eu estou me realizando nos projetos. Para mim está sendo muito legal, você consegue colocar de uma forma não tão obrigatória, a forma das professoras aprenderem a ver a História de um outro ângulo que não aquele fechadinho ali no livro didático, né? É uma coisa que me deixa muito contente de estar trabalhando* (Apêndice B, v. 2, p.414).

**Dafne** construiu seu modo de ser profissional e pessoal na subjetividade das variadas dimensões do ser social e em práticas sociais, que extrapolam o âmbito profissional ou pessoal. Essa construção corrobora o que

[9] A função de Assessoria Técnica – Pedagógica na Secretaria de Educação aparece no Plano de Cargos e Salários e sua ocupação é prevista através de concurso público. Dafne ocupa esta função por ter participado de uma seleção interna realizada de maneira oficiosa pela Secretaria de Educação em 2002 quando concorreu com 20 professoras da rede municipal.

Tardif (2002) afirma em relação aos saberes do professor, quando indica que estes não se constituem apenas em âmbito profissional ou pessoal e, sim, no entrecruzamento do saber-fazer construído na vida familiar e no grupo social e profissional.

Através de seus relatos, **Dafne**, **Ártemis**, **Antígona** e **Micaela** nos aproximaram de suas vivências e relações do contexto profissional, assim como de outras referências que se intercruzaram nas variadas dimensões da vida de cada uma em seu processo de escolarização, formação e definição profissional. Esse enfoque nos permitiu circunstanciar movimentos de concretização de trajetórias profissionais enunciados por essas professoras, através das reflexões que realizam, na singularidade de suas resistências e adesões.

Assim, neste primeiro momento, através do discurso das professoras emergiram elementos do percurso realizado no processo de 'tornarem-se professoras', contendo aspectos da formação das professoras. Buscamos evidenciar relações concretas e objetivas que limitaram ou não a autonomia da decisão profissional, assim como a adesão, resistência ou táticas de aparente adesão que significaram o protelar, para o momento adequado, da articulação efetiva de seus desejos com as condições concretas da vida profissional ou familiar.

Na escuta do que as professoras tinham a dizer sobre o que construíram, vislumbraram, buscaram e concretizaram entre seus sonhos e objetivos, assim como sobre o que elaboraram na reflexividade crítica a respeito do investimento pessoal, criativo e interativo realizado no contexto cotidiano da realidade profissional e social, salientamos elementos do processo da construção singular de identidade da pessoa. Essa identidade, a da profissional docente, conforme Nóvoa (1995c), nos envolve na busca de dimensões das trajetórias das professoras de forma a não "[...] mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes" (p.25)

que consolidam a formação das professoras como um processo interativo e dinâmico.

Ainda colocando-nos ao lado de Nóvoa (1995c), Tardif (2002) e Elias (1994), entendemos que os saberes docentes, especificamente os adquiridos como conhecimentos e técnicas pertencentes ao 'indivíduo", não desfazem a nossa compreensão de que estes possuem uma dimensão coletiva que contribui para a consolidação da carreira, em movimentos de conflitos e instabilidades, colaborando para a definição de singularidades coletivas.

O que tentamos expressar é que o processo de 'tornar-se professora' contém repercussões das relações afetivas e socioculturais da história de vida da pessoa e a presença de normas, regras e diretrizes próprias do universo educacional em seu processo global de formação, sendo o seu desvendar o que temos como desafio.

## 2.2 Formação e Elaborações Sobre a Educação e a Escola

Vimos que as professoras viveram contextos díspares no âmbito familiar, escolar e de afirmação profissional, e que suas decisões aconteceram em contexto complexo e incerto, efetivando-se na singularidade de cada uma e não sem o conflito de valores no próprio ambiente de trabalho onde, conforme Schön (1995), "[...] os professores (quando) tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar". (p.87).

No intuito de colocar a trajetória profissional das professoras em evidência no como, onde e quando adquiriram conhecimentos que repercutem sobre sua ação docente e profissionalização, constatamos variantes neste

*continuum* do processo de formação docente o que, também, conforme reforça García (1995, p.55), está associado ao sistema educativo e ao valor colocado pela sociedade onde está inserido, porque é a articulação entre o processo de formação inicial e a continuidade no decorrer da profissionalização que traz a possibilidade de garantia da mudança necessária e desejada após análise reflexiva no âmbito deste coletivo.

**Dafne** vivenciou um contexto familiar no qual a construção social do conhecimento estava presente como extensão do ensino formal escolar, o que contribuiu para a indiferenciação, durante certo período de sua vida, entre o ambiente familiar e o da escola, uma vez que os pais de origem rural, que permaneciam em atividades relacionadas ao campo, criaram na casa, notadamente a mãe, ambiente de valorização da escolaridade e formação intelectual.

A mãe de **Dafne** mesmo não tendo freqüentado além das séries iniciais do ensino fundamental, viveu a infância na área rural permeada de rotinas de leitura com o pai que era autodidata. Essas vivências tornaram-se referências tão fortes que ela tentava reproduzir, com seus filhos, os momentos da infância que vivenciou com seu pai que, expõe **Dafne**,

> *[...] lia os romances russos para ela e ela era criança [...] e era uma coisa muito interessante que ela contava pra gente 'olha o papai lia pra mim tal romance e ele dizia que isso era importante' e a gente ficava ouvindo então que eles tinham horários de noite para leituras e ele lia os livros* (Apêndice B, v. 2, p.396).

**Dafne** indica, como presença forte na família, a leitura através da mãe e avós maternos e tem como contraponto para tantas exigências as visitas que fazia *[...] na casa do avô paterno [...] uma maravilha ficava à vontade, brincava, e ele fazia um monte de coisas com a gente e com meu avô materno, não. Aquela coisa mais...* (Apêndice B, v. 2, p.395).

O ambiente da casa era estruturado de forma disciplinar e com prioridade para os estudos pois *[...] todos os horários eram pra estudar, tudo, tudo, tudo isso era uma coisa bem marcante* (Apêndice B, v. 2, p.396). Além disso, a professora preferida, que antes era também a vizinha, em sua fase pré-escolar, permitia que fosse *[...] na casa dela [...] brincar com os livros, isso eu era menor, antes dela dar aula pra mim, e eu rabiscava, fazia aquelas garatujas nos livros dela e ela nunca falou nada, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.398).

Essas experiências e vivências no âmbito familiar e social favoreceram o destaque de **Dafne** na escola, pois quando

> *[...] tomavam leitura assim era uma maravilha, eu era assim coisa de louco, enquanto o professor tava na leitura cinco eu tava na leitura quinze, né? [...] nunca tive problema com Português nem com História, também nunca tive porque meu avô fazia um outro papel da História também em casa, agora Matemática era o grande problema porque eu não gostava [...]* (Apêndice B, v. 2, p.399).

Não gostar de Matemática e ir mal nessa disciplina tinha conseqüências pois a *[...] mãe deixava de castigo, eu lembro que ela pagava professor particular, mas não adiantava nada porque eu odiava matemática [...]*. Os avós maternos também estavam presentes naqueles momentos e o avô, no intuito de ajudar, *[...] compra uma enciclopédia de Matemática [...] fiz todos os exercícios da enciclopédia. Todos!* e a avó, que também participava, não atendia ao rogo infantil que pedia *[...] vó! Eu quero sair, eu quero fazer as coisas que todo mundo está fazendo, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.401).

O pai também não era ausente e acompanhava as atividades extras, o que tornava **Dafne** nos treinos de vôlei *[...] a única pessoa que estava lá jogando e que o pai ficava sentado lá esperando eu terminar de jogar [...]* mas ela

ressalva que *[...] eles estavam sempre junto, comigo em tudo que eu estava fazendo, eles participavam de tudo na verdade* (Apêndice B, v. 2, p.402).

Todo este contexto de preparação dos filhos para uma formação diferenciada em sociedade, a qual vive uma realidade de opções políticas que desqualificam a carreira do magistério, e o ter filho que fazia Engenharia na Universidade de São Paulo, levam a mãe a sofrer com a opção da filha pelo curso de História na Universidade Estadual de Londrina. Entretanto, para **Dafne,** estar no curso que escolhera representava a alegria de quem gostava do

> *[...] espaço da universidade [...] e isso era uma coisa que até hoje ainda, eu me sentia bem nesse lugar, no lugar que eu ocupava, o ir para a universidade era uma coisa prazerosa. O estar lá assistindo as aulas e ficar discutindo, isso foi sempre uma coisa prazerosa para mim* (Apêndice B, v. 2, p.408).

Vivendo o ambiente universitário em Londrina, **Dafne** iniciou, paralelamente, a construção objetiva de sua carreira profissional, trabalhando em escola da rede privada e adquirindo, paulatinamente, autonomia.

De início morava em uma república e, atualmente, mora sozinha e coloca as relações do espaço familiar e profissional como *[...] distintos, meu trabalho é separado todo e a minha vida pessoal é completamente diferente, não tem essa relação não* . Além de que confessa ser *[...] muito metódica. Eu tenho umas coisas assim que eu falo 'gente! É chilique de mãe. Não é possível!'* (Apêndice B, v. 2, p.411).

Em sua prática de professora entende que os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada e considera que

> *[...] não ficava muito presa ao conteúdo propriamente dito [...] integrando mesmo as disciplinas; você está trabalhando*

> *texto de História, um texto de Português e você pode [...] retirar daquele texto as questões de Português, as questões de ortografia, gramática que seja, mesmo de ciências [...]* (Apêndice B, v. 2, p.415).

Para **Dafne** é a forma do professor trabalhar que aproxima o aluno ou faz com que ele passe a gostar da disciplina. Para o professor conseguir isso ele depende da formação e, em relação especifica à História, considera que a *[...] formação, na universidade você não tem essa, esse respaldo [...], eu vejo os meus colegas que saíam totalmente perdidos para dar aula de quinta à oitava [...]* (Apêndice B, v. 2, p.416).

Nesta perspectiva, considera que a formação pedagógica desenvolvida na sala de aula da licenciatura que cursou é necessária, mas julga que ela não contempla a preparação do professor, pois *[...] não tem essa discussão, tipo... a preocupação não é preparar o professor para dar aula e, infelizmente, a maioria dos professore e dos alunos de História que estão lá, eles não saem para fazer pesquisa, [...]. Eles saem para dar aula* (Apêndice B, v. 2, p.416).

Ela entende que o distanciamento que existe entre a sala de aula do ensino fundamental e a do ensino superior, muitas vezes não é percebido pelo professor, da universidade nem pelos egressos que, ao iniciarem sua carreira docente no ensino fundamental, *Reproduzem aquilo que eles aprenderam na universidade. Claro que você vai estar pautado no que eles aprenderam na universidade. Mas para criança é diferente e aí a criança odeia porque daí é resumo, é livro, aí é aquela coisa datada* (Apêndice B, v. 2, p.416).

A metodologia do professor também tem a ver com a formação acadêmica, e considerando que o espaço da licenciatura é o da preparação para o

trabalho em sala de aula não entende *[...] tanta resistência, com as coisas da pedagogia [...]*, assim como a

> [...] *rejeição. Não acho que seja distanciamento não, é rejeição! Rejeição mesmo. Eu acho porque a forma como a pessoa coloca: Ah! Não, mas isso não diz respeito! Como não diz respeito? São... e aí* [...] *o grande problema porque eu disse Como não diz respeito? A Universidade está formando profissionais; ela está pegando esses alunos e está fazendo um massacre com esses alunos. Então tem que rever como é que isso está acontecendo, né?* (Apêndice B, v. 2, p.417).

Questionada sobre a metodologia que utiliza, responde que esta precisa

> *[...] estar o mais próximo da criança possível, estar mais perto deles possível. [...] usando a história da vida dela mesmo, né? Que é uma coisa que... eles gostam muito, as crianças gostam muito de estar falando delas e ao mesmo tempo que estão falando deles, eu era uma pessoa que falava muito de mim. [...] então eu acho... você se colocando ali junto com eles as experiências, você estar junto com as crianças e você mostrar 'olha eu não sou nenhuma imortal', eu acho que isso facilita muito no seu trabalho com a criança* (Apêndice B, v. 2, p.417).

Também variados materiais didáticos e técnicas devem ser utilizadas como

> *[...] gravar, porque a gente trabalhou com projeto de história oral, [...] trabalhei com música, trabalhei com fita, trabalhei [...] uma parte com livros didáticos, com livros de pesquisa... [...] através desses recursos você pode chegar a trabalhar todos os conhecimentos, qualquer tipo de conhecimento* (Apêndice B, v. 2, p.418).

Considerando que as mudanças na compreensão teórica e nas formas de ação são mais influenciadas por situações vividas na relação com as crianças, isto é, na prática, explica que *[...] tenho buscado mais, cada vez mais tentado entender como é que eu posso ter utilizado isso, [...] essa questão não só de tempo, mas dentro do meu trabalho aí a questão teórica...* (Apêndice B, v. 2, p.422).

Para essas reflexões busca apoio na leitura de Emília Ferreiro, Vygotsky, Piaget, entendendo que *[...] casando esses fundamentos teóricos da educação com o que a gente está trabalhando em Antropologia, dentro da História, dentro da Arqueologia de uma outra forma* (Apêndice B, v. 2, p.423).

Ao trazer para o interior de sua prática pedagógica alguns elementos da Antropologia e Arqueologia, intenta manter em sua ação profissional uma ligação com áreas do conhecimento nas quais gostaria de estar atuando. Isso não quer dizer que estas não contenham abordagens e conteúdos que possam ser utilizados para o ensino fundamental, mas chama atenção a sua insistência nessa relação que também é percebida em texto que produz para os alunos (Apêndice F, v. 2, p. 598). O texto nos leva a aventar a possibilidade de que sua opção profissional não era a de ser professora, mas, sim, que aconteceu pelas situações concretas que propiciaram esta opção que, na prática, foi-se estabelecendo como carreira profissional.

Em relação ao ensino universitário, continua apontando a falta que sente nas licenciaturas de fundamentos sobre o ensino, afirmando que

> *[...] está faltando para o professor da academia. [...] outras teorias para você estar entendendo como é que funciona na verdade. Como é que acontece todo o processo educacional porque eles não têm a noção de como uma criança, [...] aprende [...] 'ah! Mas isso não é importante!' É importante estar sabendo disso pra você saber o que é que vai dar para essa criança, por mais que você seja doutor ou pós-doutor*

> *porque, eu acho que o grande problema é esse 'Ahhh! Mas eu sou doutor e vou ler sobre uma criança de 5 anos?' [...] é isso que eu ouvi na universidade, na discussão que eu estava na semana passada, então é complicado você fala 'mas você precisa saber!' você vai estar formando, formando o professor na verdade* (Apêndice B, v. 2, p.423).

Em relação ao trabalho com História e a construção do tempo histórico tem como referência Braudel, Vovelle e Foucault, buscando para a organização da aula

> *[...] Braudel, ele faz com que eu saiba do conceito da teoria, mas quem me dá sustentação é essa... é a parte de fundamentos que é Vygotsky, que é o Piaget que eu gosto muito. Eu estou lendo um, não sei se você conhece Joaquim Prats*[10] *um espanhol, que ele coloca também essa questão [...] ele é psicólogo, pontua algumas coisas de como é que isso acontece dentro da sala de aula, [...] como é que o professor deve estar trabalhando e aí sim você precisa conhecer os teóricos da educação na verdade, né?* (Apêndice B, v. 2, p.423).

**Dafne** não abdica da presença da teoria e reivindica olhares mais aprofundados dos professores, seja do ensino superior seja no fundamental, para que transformem suas práticas, pois entende que isso não acontece só na disciplina de História

[10] Joaquim Prats Cuevas é espanhol, catedrático em Didática de Ciências Sociais. Atua no Departamento de História Contemporânea da Universidade de Barcelona e estuda a Didática da História. É um dos autores do Volume 3 da *Enciclopedia General de la Educación* que trata das *Didácticas específicas*, publicada em Barcelona pela Editorial Oceano, em 1998. O material utilizado por **Dafne** é uma adaptação de pequena parte do capítulo destinado às questões da Didática das Ciências Sociais, no qual o estudo da História, como parte da formação integral das crianças e dos adolescentes, serve para que: compreendam o presente e se preparem para a vida adulta; tenham interesse pelo passado; construam sua identidade; conheçam, valorizem suas origens assim como a das diferentes sociedades; desenvolvam a disciplina para a pesquisa rigorosa e sistemática; tenham procedimentos metodológicos de historiadores; e obtenham conhecimentos que favorecerão a compreensão de outras áreas do currículo.

> *[...] não é só da minha área; é de todas as áreas: ele não consegue enxergar aonde é que essa teoria pode estar embutida ali dentro daquela prática, que tipo de teoria que está aquilo ali... [...] Então eu acho que é mudar a forma de pensar porque, assim, não é nem o encaminhamento é mudar, [...] os formadores, eles que estão lá direto com as crianças e aí é a minha grande preocupação* (Apêndice B, v. 2, p.424).

**Dafne,** que manifestava desde a infância sua vontade de ser professora, demonstra em alguns momentos que seu encaminhamento para a profissão pode estar ligado à influência do ambiente familiar e escolar, ou seja, à sua proveniência social. Outro fator que nos encaminha a esta consideração é sua aproximação, na licenciatura, com outros campos de conhecimento que a afastam do ensino, como é o caso da Arqueologia, o que a leva ao esforço que realiza para na prática docente, articular saberes provenientes dessa área com o ensino efetivado em sala de aula.

Dando sinais de que essas evasões são conduzidas por desejos não muito claros, constatamos que elas não comprometem sua atuação profissional. Sendo considerada eficiente e comprometida, ela busca integrar sua formação e socialização com a experiência efetivada no ambiente profissional e se esforça em fazer com que seus interlocutores no espaço universitário considerem a necessidade da aproximação com a realidade da prática escolar no cotidiano. Entende que essa falta fragiliza e compromete a qualidade de ensino, não só de História, mas também de outras áreas do conhecimento.

**Dafne** e **Antígona** estão em situação parecida ao passarem a ter a experiência de trabalho com a formação continuada de professores, após anos de regência. Neste afastamento, **Antígona** sente *[...] uma bruta saudade e [...] não sei se vou conseguir sobreviver muito tempo fora [...]* (Apêndice B, v. 2, p.460). Ela explica que aceitou a mudança porque *[...] me fizeram o convite, como eu aposentei,*

*se eu gostaria de ser assessora pedagógica do sistema porque eu estava muito por dentro, eu sou autora de História de quinta à oitava, do material didático deles [...],* e entende a proposta como um momento em que é possível

> *[...] mais liberdade, de poder me expressar mais de outra forma [...], eu de repente, me senti assim com os alunos um pouco limitada, [...] eu penso assim: 'eu vou ter oportunidade de passar para os professores' que... eu agora lido diretamente com os professores, um pouco da minha bagagem, da minha experiência...* (Apêndice B, v. 2, p.459).

Como professora que atuou 25 anos em sala de aula e que afirma acreditar na força transformadora da educação, pois se assim não fosse *[...] apesar da minha luta pela sobrevivência eu acho que não sairia da minha casa todo dia de manhã pra dar aula se eu não tivesse esperança na mudança de mundo, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 437), **Antígona** está preocupada com o que observa em seus colegas ao entender que

> *[...] o professor é muito fechado. Ele está buscando muita coisa nova, muita experiência. Ele quer, ele não sabe como, ele não entende! Ele não sabe trabalhar ainda o professor. Eu acho que para poucos professores a ficha caiu, para poucos, muito poucos!* (Apêndice B, v. 2, p. 461).

Fazendo parte da primeira geração de professores da família, cursou o ensino fundamental em regime de internato, conforme já indicamos, lembrando dele como um período de convivência com professores rígidos que formaram uma geração pouco crítica, especialmente em História, que *[...] ensinava para a gente que o Brasil era tão lindo! Tão certinho. Totalmente factual* (Apêndice B, v. 2, p. 447).

Como criança comunicativa recitava nas festas, tocava acordeão e participava de forma ativa das festas escolares comemorativas e cívicas que ficaram marcadas positivamente e foram reencontradas *[...] aqui na escola particular quando eu voltei, quando eu entrei aqui na escola particular que eu vi que tinha na quinta-feira o canto, o Hino Nacional, o momento da hora cívica, eu fiquei emocionada* (Apêndice B, v. 2, p. 444).

O encantamento por comemorações, situações de gala ou de formalismos cívicos está ligado aos momentos de reencontro familiar que amenizavam a saudade sentida no período do colégio interno. Tal encantamento era propiciado pelos

> *[...] desfiles que eles faziam, tá? Escolas com uniformes de gala, essa coisa toda de comemorar, sabe? Eu achava isso muito bonito, vinha meu pai, minha mãe, a família inteira e... as amizades, a gente tinha muitas amizades. Mas eu me sentia muito sozinha ali naquele lugar* (Apêndice B, v. 2, p.446).

Este contexto, porém, não a impedia de contrapor aos comentários do pai o que aprendia da 'história oficial' na escola, pois

> *[...] ouvia conversar muito sobre a revolução de mil novecentos e sessenta e quatro, né? E me marcou muito! E então eu ouvia em casa uma colocação crítica do meu pai e chegava na escola eu via redondinho da minha professora de História* (Apêndice B, v. 2, p.447).

O que mais valorizava nos professores, com os quais se identificava, era a afetividade, *[...] todo o ser humano possui afetividade, mas ela cresce ou desaparece a medida que você cultiva. [...]* e foi a professora Carmem Lúcia que se destacou *[...] pelo olhar, pela postura corporal, pelo modo de*

*vestir, de se dirigir a nós alunas, brincava, ela era muito brincalhona, sempre sorridente* (Apêndice B, v. 2, p.448).

A afetividade de alguns de seus professores permanece como atributo de forte referência em sua prática e nas opções que faz em sua carreira docente, ao trabalhar em colégio que segue a pedagogia afetiva.

Diante da manifestação entusiasta de **Antígona** em relação à pedagogia afetiva solicitamos maiores informações e sobre quais referências teóricas a utilizava em seu trabalho cotidiano e ela nos explicou que esta pedagogia é baseada em *[...] um tripé, [...]. É o resgate do mito, do ritmo e do limite*[11] (Apêndice B, v. 2, p.434).

Na continuidade, pedimos que explicasse com mais detalhes e ela complementou dizendo que

> *[...] ritmo seria o aluno ter uma organização desse tempo, né? Porque se o aluno tem tudo desorganizado mentalmente, o cognitivo também vai ficar desorganizado. [...] O mito seria um*

[11] Seviero (2004) nos indica, em sua monografia de especialização em Ensino de Geografia pelo Departamento de Geo-Ciências da Universidade Estadual de Londrina, que a pedagogia afetiva é entendida como teoria em construção que visa favorecer o equilíbrio e a receptividade à aprendizagem, pela criança, sendo complementada pelo ambiente prazeroso, segurança, alimentação saudável e oportunidade para brincadeiras. Entre os variados autores indicados por ela consta como referência Tiba (1996), que coloca como parte importante o prazer de ensinar pelo professor como "gesto de amor". A afetividade para o equilíbrio e a harmonia da personalidade será importante para a manutenção das relações humanas e pessoais em um mundo de avanços tecnológicos com a valorização da relação familiar, o que afirma a busca pelo colégio da educação humanista. La Taille (2002) e Zagury (2000) são indicados como referências para a questão do 'limite' que é um dos alicerces da "pedagogia afetiva", que o tem como possibilidade para a construção de sociedade 'equilibrada e feliz' ao gerar segurança para a criança. O trabalho com os 'mitos do cotidiano' visa a preservação de tradições (lendárias ou não) que marcam a história de vida da pessoa e a construção da cidadania e da espiritualidade para a 'harmonia' na sociedade, em esfera global. Os 'ritmos' estão relacionados ao tempo marcado pela dinâmica natural e social do mundo externo e em rotinas que marcam o tempo das passagens de um ritmo ou ciclo a outro, de forma mais natural, com o apoio da família e escola. A consideração do ritmo interno é relacionada às fases de desenvolvimento cognitivo (PIAGET); desenvolvimento psíquico (FREUD) e ciclos de progressão de STEINER, que divide cada um em períodos de 7 anos, mais ou menos até os 21 anos, recebendo cada fase um nome: o 'querer', o 'sentir' e o 'pensar'.

> *resgate por exemplo das datas comemorativas, dos avós, da família* (Apêndice B, v. 2, p.434).

Esclarece que o ritmo está associado ao intelectual e o mito, ao afetivo e ainda que o limite é necessário porque

> *[...] a pessoa quando ela tem um certo limite ela... [...] sente que você está preocupado com ela, ela vai estar achando que você gosta dela porque os alunos são assim, por mais que você seja enérgica, brava, que você exija, eles reclamam na hora, mas eles sentem segurança, então o limite seria uma forma de, é, transmitir segurança para seu aluno* (Apêndice B, v. 2, p.434).

Complementando explica que, em síntese, *[...] o ritmo é mais cronológico, o mito é mais uma questão de valores, de você resgatar no aluno, no educando, esses valores que foram esquecidos pra trás, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 434).

Para a aplicação em sala de aula, **Antígona** explica que trabalha a pedagogia afetiva através de

> *Mitos, [...] é contar um pouco da história da vida, das coisas que já passaram, das experiências, da vivência. Mito você traz isso de volta! O ritmo seria por exemplo, os horários. É você ter um equilíbrio na sua forma de dar aula, no seu tempo e saber você dosar esse tempo, o modo de falar, de chamar atenção, e você não pode ser uma professora que uma hora você está de um jeito e outra hora você cobra demais, outra hora você cobra de menos, você tem que ter um ritmo, um limite, que na realidade um, completa o outro* (Apêndice B, v. 2, p.434).

A pedagogia afetiva no colégio onde atua representa o parâmetro para a normatização e prescrição de saberes qualitativos que repercutem sobre a quantificação das ações e avaliações dos professores no sistema e envolve os professores, de tal forma que **Micaela** reproduz elementos dessas normas em seu discurso, sem fazer referência explícita, ao dizer que visa propiciar aos alunos a compreensão de valores como a *[...] questão de respeito de pai e mãe, [...] laços assim de família eu acho muito importante, e porque é o que a gente tem, a gente pode ter muitos amigos, mas igual pai e mãe, acho que não tem. [...] usar bem o tempo essa questão de estudar, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.502), preocupando-se, também, em transmitir a necessidade da organização.

As duas professoras — **Micaela** e **Antígona** — que atuam na escola privada, nos indicam a construção de saber profissional adquirido na própria instituição com reelaboração dos conteúdos que já dominavam, encaixando-se, conforme García (1992, p.57), em tipo de conhecimento denominado 'normas' e referente ao 'conhecimento proposicional' proposto por Schulmam (1986), em relação à estruturação do conhecimento que abrangeria os valores, princípios ideológicos, filosóficos, de justiça, enfim, princípios normativos.

Na continuidade, pergunto a **Antígona** quais as fontes teóricas que utiliza para ler sobre a construção do conhecimento pela criança e noção de tempo, ao que ela explica que *Realmente não leio, o que eu leio são coisas assim picadas, o que eu aprendi também...* (Apêndice B, v. 2, p.435) demonstrando-nos que constrói seu conhecimento na prática, na qual aprende, na interação com os colegas, análise e interpretação de sua própria atividade.

Não tendo lembrança significativa de estudos sobre o processo de construção do conhecimento da criança, nem da pedagogia afetiva, recorda de alguns professores de seu curso de História, avaliando-os mais por seus dotes

pessoais e/ou experiências de vida do que propriamente pelas abordagens e conteúdos desenvolvidos, conforme se constata abaixo

> *Sonia de Civilização. [...] mulata assim muito bonita [...] tinha vivido no exterior ela tinha experiências ela passava assim as experiências pra gente [...] a Silvia de Civilização Contemporânea, [...] o professor de Filosofia, professor Simões! Muito interessante, um homem circunspecto, mas muito perspicaz, muito inteligente. Platão, Aristóteles, ele passava aquilo profundamente, eu amava Filosofia e amo até hoje...* (Apêndice B, v. 2, p.460).

Enfim, em todo diálogo realizado através das entrevistas, **Antígona** não indicou nenhum autor como referência para sua prática, pois para ela o importante é o que acontece na realização concreta e cotidiana do ofício docente, o que a leva a prescindir da referência de autores da teoria que utiliza.

Tal postura se contradiz com a importância que, em discurso, dá à teoria e à prática para a formação do professor, ao apregoar que os fundamentos dados pela primeira são importantes para o estudo dos professores. Também, ao se referir à falta de apoio para sua ação docente, lembra que em suas aulas de História não tem a ajuda de *[...] ninguém... eu sempre estudei muito, li muito, e sempre busquei muita coisa nova e fui criando eu achava assim, me achava criativa estava sempre em busca de coisas novas, sempre nessa preocupação [...].* Também coloca como *[...] vantagem, o privilégio de ao mesmo tempo estar fazendo História e estar dando aula de História, acho que isso me ajudou muito* (Apêndice B, v. 2, p. 455), valorizando a associação entre a prática e a teoria.

Seus professores na universidade, de acordo com seus critérios, oscilavam entre os que não tinham condições de debate, como a professora de *[...] História da Idade Média eu falava coitada da Dona Maria José velha... aquela não*

*tinha nem raciocínio... fazia a prova dela copiava... uma loucura* (Apêndice B, v. 2, p.458), e aqueles que categoriza como

> *[...] mais críticos. Eu tinha o professor Márcio, eu não me lembro qual era a disciplina que ele dava professor Márcio, professor Adeni, ele era meu professor de estágio, meu amigo particular, muito crítico, era extremamente criticado pelas pessoas porque ele falava as verdades e eu me espelhava nele. Eu não podia falar muito porque eu não podia assim perder meu emprego né, mas eu tinha muito as minhas idéias* (Apêndice B, v. 2, p.458).

Indicando ter clareza de que, de início, sua condição na escola privada era de instabilidade, **Antígona** está entre aqueles professores que, paulatinamente, adquirem estabilização e consolidação no ambiente de trabalho, conforme Tardif (2002, p.85), ao dominar os parâmetros colocados pela instituição.

Em sua auto-imagem de professora entende que é *[...] muito exigente, muito organizada, mas muito amiga, muito afetiva, e muito alegre* (Apêndice B, v. 2, p. 452) e espera que seus colegas professores ao trabalharem com os alunos prestem

> *[...] atenção no tempo presente, eu acho que as pessoas, hoje, eu lembro de mim, parece que quando a gente está vivendo o tempo ali presente, você não se prende muito a detalhes, o que está a sua volta. Então eu tenho uma preocupação muito grande com o tempo, em passar para esses alunos e para esses professores agora, é de estar despertando nos alunos o tempo hoje, tá, o que está ao redor deles* (Apêndice B, v. 2, p.459).

Preocupada com a qualidade de vida, considera *[...] as pessoas muito apáticas ao tempo, ao ambiente, as pessoas não estão nem um pingo*

*preocupadas com a destruição da natureza, eu vejo isso claramente* (Apêndice B, v. 2, p.459) e coloca como referência o filme '2001 Odisséia no Espaço', do final da década de 60, que prenunciava o futuro da humanidade como degradação da natureza e solidão das pessoas.

Observa nas pessoas apego aos bens materiais e isto a incomoda, assim como a indiferença em relação à deterioração do ambiente e das relações humanas que percebe até em seus filhos. Isto a leva a considerar que os professores também *[...] não aproveitam o tempo que eles têm ainda para trabalhar o concreto, para, para construir o saber, eles não empregam o tempo na construção do saber...* (Apêndice B, v. 2, p.459).

**Antígona** vive momento no qual se ressente da solidão, pois *[...] sem minha família eu me sinto sozinha, essa parte assim de companheiro eu me sinto sozinha, tanto é que eu estou fazendo uma terapia, um procedimento de terapia curta, um programa que parece que vai me ajudar muito* (Apêndice B, v. 2, p.459).

Quem não reclama de solidão é **Micaela,** que não tem filhos mas tem boa relação com o grupo de trabalho com o qual convive para além do âmbito profissional, seja na escola privada seja na pública, e que se vê como

> *[...] pessoa assim muito calma, muito tranqüila, mas eu não sou tão calma e tranqüila assim eu acho [...] os professores aqui me imitam dando bronca 'ó crianças façam silêncio, fiquem quietos' assim bem mole, representam eu acho que não é assim, mas tudo bem se vocês acham* (Apêndice B, v. 2, p.498).

Trabalhando dois períodos, tem em seu marido o companheiro que

> *[...] ajuda muito, essa questão de digitar trabalho, fazer... já que eu estou fazendo prova, ele mesmo vai pra cozinha, faz numa boa, [...], nessas épocas assim ele vai e faz para mim*

> *então acho que a gente interage bem, conversa muito comigo...* (Apêndice B, v. 2, p.490).

Em sua formação não lembra de estudos sobre a História e tempo histórico, só lembra de Frederick Taylor, por nossa sugestão, em seu curso de Administração. Também relacionou a pergunta sobre o tempo com Piaget. Além desses autores, explica que

> *Teoria ai, ai, ah! Eu especificamente de História tenho, procuro pegar alguns pensadores da maneira como eles têm, por exemplo Vygotsky é um ótimo pensador, a maneira como ele coloca o professor né, aquela coisa de não formador do conhecimento mas sim uma ponte, aquela coisa assim eu lembro dele e não dar tudo mastigado, [...] é o Vygotsky eu gosto da maneira dele colocar a coisa como ele vê o papel do professor* (Apêndice B, v. 2, p.498).

Retomamos a questão do embasamento teórico que utiliza sobre o tempo e ela associa ao ritmo do tempo de seu trabalho na prática, explicando que a

> *[...] teoria do tempo, eu acredito que não, eu procuro assim, devagar e sempre eu aquela coisa assim eu procuro me policiar, pra não apavorar [...] eu não queimo etapas em virtude do tempo, isso eu digo em relação aos alunos eu sei que tenho que dar o conteúdo hoje e outro amanhã só que se eu vejo que esse conteúdo não foi... eu vou nele de novo mesmo sabendo que o tempo vai me apurar lá na frente, eu procuro respeitar e depois eu fico louca* (Apêndice B, v. 2, p.500).

Ciente da exigência de cumprimento do programa de conteúdos pelas escolas onde atua, considera que em seu cotidiano a comunicação entre teoria e prática

> *[...] às vezes não bate Magda porque você lida com realidades diferentes, às vezes está ali, no livro, lindo e maravilhoso e você pega o teu aluno que não tem conhecimento daquilo, então tem coisa que não vai dependendo da realidade da criança do grupo que você está, aquela teoria é linda mas ela não se aplica [...] às vezes teoria e prática não dá muito certo não, vem muito embaralhado, tem coisa que funciona aqui* [escola pública] *e não funciona lá* [escola privada] *e vice-versa* (Apêndice B, v. 2, p.501).

**Micaela** diferencia seus alunos pela proveniência socioeconômica, mas não com preconceito e, sim, na consideração das diferenças culturais e da heterogeneidade presente nas duas turmas. Também demonstra que observa seus alunos e que, em processo reflexivo, considera e desconsidera na prática o que traz como referências teóricas, superando critérios uniformes para a condução de seu trabalho pedagógico, ao realizar o que Holly (1995) entende como postura de professores que "[...] se empenham na resolução de problemas, em especular e em experimentar idéias para verificar o que resulta com as crianças [...] e o que não resulta" (p.85).

Não ignorando as diferenças entre as realidades, ela relata que na escola pública *[...] lida com crianças de várias realidades [...] você tem crianças todo sujinho, todo fedidinho e aquele que é danoninho, então é gostoso você [...] integrar esses dois mundos né?* e na escola privada *[...] você é obrigada a se atualizar mais para poder acompanhar o ritmo deles* (Apêndice B, v. 2, p.492).

**Micaela** tem temperamento reservado e desde os primeiros anos de escolaridade compensava a sua timidez nas atividades de Educação Física em comparações com uma das colegas que se destacava, ponderando que *[...] era mais estudiosa que ela; eu lia melhor de que ela, então eu me encarregava de passar umas colinhas pra ela, sempre fui meio liberal* (Apêndice B, v. 2, p.479).

**Micaela** coloca seu 'saber' como diferencial positivo na compensação de limites em atividades físicas na relação com os colegas. Como sempre gostou de leitura, no que se destacava, lembra que esta só representava frustração pela impossibilidade de pleno acesso aos livros, e expressa como marcante entre as atividades extraclasse, aquelas relacionadas à presença do 'ônibus da biblioteca' na escola, porque a

> *[...] própria escola não tinha ainda uma biblioteca e vinham aqueles ônibus da biblioteca, isso é uma coisa que eu lembro com carinho também, era toda sexta-feira vinha o ônibus, eu esperava! Tinha os livros que eu sempre gostava de pegar. Depois fizeram a biblioteca lá na escola, e a gente também tinha o dia certo para ir, mas fora disso [...] a gente foi pouco assim, a biblioteca municipal sempre com o acesso mais no Magistério* (Apêndice B, v. 2, p.482).

Demonstrando que sua realidade financeira familiar não permitia a aquisição de variadas fontes de leitura, valoriza a leitura em sua relação com os alunos e comenta que *[...] falo tanto de leitura, todo o ano eu procuro ler bem com eles, eu jogo a sementinha e se uma delas florir já está bom demais, com relação à leitura, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 502) e reivindica a oferta de espaços públicos para a sua democratização.

A improvisação não é o que deseja para seu cotidiano e sempre procurou, no decorrer de sua escolaridade, o planejamento para conciliar as tarefas, pois

> *[...] tinha que auxiliar minha mãe do mesmo jeito, estudar e estágio estava fazendo [...]. [...] daí você vai se organizando: eu nunca fui de fazer tudo com muita antecedência, mas eu sempre gostava de saber que tinha tal coisa para tal dia, daí encaixava mas tinha alguns que não, o dia é hoje e depois de amanhã...* (Apêndice B, v. 2, p.483)

Matemática não era a disciplina que a assustava e este fato também estava relacionado à professora que era *[...] mais animada, mais pra frente sempre sorrindo, e tinha outras não, que já chegavam de cara feia; [...] tanto é que eu sou fã assim de Matemática, digo que boa parte por causa dela né?* (Apêndice B, v. 2, p.481), mas os professores referência não são apenas aqueles com os quais tinha sucesso, porquanto os que apontavam seus defeitos ou dificuldades como aconteceu com a professora de Português, são lembrados com gratidão:

> *[...] na primeira apresentação [...] que era sobre um livro O Cortiço, eu lembro eu fui falando e falava muito 'né!' [...] ela me corrigiu de uma maneira que eu me policiei tanto que agora de vez em quando deve sair um. Eu não falava o 'né' eu lembrava, porque [...] ela falou 'olha, você enquanto professora não deve ter tais vícios' e daí ela foi falando a questão de eu falar baixo que era pra eu chegar em casa olhar pro espelho, fechar a porta e falar mais alto [...] Então, ela me marcou muito neste sentido de me corrigir, mas eu não vi aquilo como ruim vi como uma coisa boa* (Apêndice B, v. 2, p.484).

Entre as disciplinas de que mais gostava permanece a Matemática que, para ensinar aos alunos, *[...] uso muito culinária, acho que matemática tem muito a ver com culinária* (Apêndice B, v. 2, p.498) e, em relação à História explica, que

> *[...] gosto de ler pra eu poder passar coisas diferentes pra eles, então além do que tem no livro, filmes eu acho um ótimo recurso, você está associando, eu acho muito legal [...] então eu procuro mostrar, falar, ler contar coisas que eu aprendi, que aconteceu assim coisas que eu achei interessante, eu gosto de estar trazendo* (Apêndice B, v. 2, p.497).

Gostar de Matemática tem a ver com as professoras com quem se

identificou em seus primeiros anos de escolaridade, conforme já indicamos, mas, em relação à História, lembra com afetividade:

> *[...] minha madrinha era uma professora de História, né? Ela lia, ela contava muito eu passava todas as minhas férias, todas as férias de julho eram com ela, ela muito calma, muito tranqüila [...] era uma coisa gostosa de se ouvir, então talvez por isso que eu goste [...]* (Apêndice B, v. 2, p.497).

Observando as diferenças entre seus encaminhamentos pedagógicos e o modo de ser como professora em relação às colegas de trabalho, vai salientando o que, de certa maneira, admira ou não, e coloca como referência a professora **Antígona** que tem jeito

> *[...] diferente do meu eu sei, mas eu gostava muito do jeito dela lidar... a princípio parece que é meio bagunçado, meio enrolado, mas depois você percebe que a coisa deu certo, não é o meu jeito talvez eu seja um pouco mais sistemática com a coisa assim, eu não sei se seria positiva ou negativa neste caso, mas é diferente* (Apêndice B, v. 2, p.494).

Também tem clareza em relação às referências daquilo que não aceita na ação docente, como é o caso de

> *[...] uma professora que [...] eu não gosto [...] aquela questão 'agora é hora de abaixar a cabeça', todo mundo abaixa a cabeça só que agora já foi solucionado eu espero [...] eu já comentei essa coisa de abaixar a cabeça e depois ter tempo pra... a gente tem que ser organizado mais nada muito radical demais com as crianças* (Apêndice B, v. 2, p.494).

Em relação às mudanças que tem vivido em seu próprio trabalho, **Micaela** considera *[...] eu estou melhorando um pouco mais, acho que no começo*

*deixava meio solto [...] acho que por insegurança... por insegurança e outras coisas mais, eu deixava mais solto só que daí não chegava onde eu queria [...]* (Apêndice B, v. 2, p.495).

Ser professora para **Micaela** não se deu como um processo linear, assim como para **Ártemis** que entende as mudanças como componentes daquilo que acontece em *[...] fases da vida da gente que fazem a gente mudar [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 326). Esta afirmação a aproxima daquilo que Moita (1995) explica como processo no qual "[...] cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação." (p.115).

Tal processo é reconhecido por **Ártemis** quando explica que seu conhecimento de professora foi construído em diversos tempos e espaços, sendo que

> *No Magistério tenta-se pegar um pouquinho, na universidade tenta pegar outro pouquinho, sabe? Com a prefeitura eu peguei outro pouquinho, então tipo assim, se eu tivesse feito só o Magistério eu não teria o conhecimento científico; se eu tivesse feito só a universidade eu não teria conhecimento cognitivo, e se não tivesse o apoio da prefeitura eu não teria a ligação entre os conteúdos* (Apêndice B, v. 2, p.332).

Entendendo a construção do conhecimento como um processo que acontece na interação, ressente-se da falta de reflexão sobre a construção do conhecimento pela criança entre os professores do ensino superior de Geografia, observando que

> *[...] no Magistério a gente estudava bem mais o comportamento da criança: como era o processo cognitivo da criança [...] chegou na Universidade os professores nem sonham. Nem sonham como é uma sala de aula com crianças de 10 anos [...]*

> *o que eu usei da universidade se eu não tivesse o conhecimento como profissional nesses dez anos que eu fiz na prefeitura, eu não poderia conciliar uma coisa com a outra. Eu aprendi em termos de criança, de aprendizado de criança, de envolvimento com criança, eu aprendi muito mais com a própria Secretaria de Educação da Prefeitura, pelos cursos que são dados pelo processo todo educacional de Prefeitura do que lá na Universidade* (Apêndice B, v. 2, p.331).

Com tal posicionamento, ela se aproxima de **Antígona** e **Micaela** pelo fato de que, na conflituosidade entre teoria e prática, valoriza de forma significativa sua própria capacidade de análise da situação de trabalho para a definição de opções e, de forma paralela, integra e estabelece relações entre elementos dados pela formação teórica e pela experiência profissional.

**Ártemis** considera que traz consigo o conteúdo das teorias que conheceu e não os nomes de autores, porquê, para ela, o mais importante é

> *[...] tentar entender o que o texto está me passando e eu tinha dificuldade. [...] Então você saber o que realmente o texto está querendo, o autor está querendo, é difícil. Então eu nunca me liguei em autores, em nomes, tipo assim, sabe? Seu Joaquim foi importante, entendeu?* (Apêndice B, v. 2, p.332).

Insistimos que indique nomes de autores e cita Piaget e Emília Ferreiro como aqueles que falam da criança e do tempo emocional, ainda reforçando:

> *[...] na época da faculdade a gente leu muita coisa, aprendeu muita coisa assim. Só que, tipo assim, o que ficou foi o conteúdo [...] não ficou o seu Zé mané que era o livro do tal mané que falava tal coisa, entendeu? Pra mim o autor é importante, lógico! Mas [...] eu não idolatro o autor, concordo com o que*

> *ele escreve concordo, discordo do que ele escreve discordo, mas é que pra mim não interessa quem foi que escreveu* (Apêndice B, v. 2, p.375).

Na continuidade questionamos como entendia a relação entre teoria e prática e ela explicou que

> *Se comunicam mas não se sustentam porque eu acho que na prática dá muita coisa diferente que na teoria. [...] às vezes o que ele falava era legal, mas você colocando na prática não era! Isso aconteceu no meu estágio, quando eu fiz estágio de Geografia acontecia muito. No autor lá blá blá blá quando chegava lá na sala de aula não dava, não batia?* (Apêndice B, v. 2, p.375).

**Ártemis,** apesar de em seu discurso expressar certa resistência ao teórico, não deixa de testar aquilo que conhece através da teoria e ainda considera que muito do conteúdo ou fundamento teórico que tem vem de seus estudos na faculdade. Considera seu curso de Geografia como *[...] uma coisa assim, muito enriquecedora pra mim, em muitos sentidos, inclusive no sentido profissional [...]* (Apêndice B, v.2, p.372).

**Ártemis** reconhece que seu curso superior contribuiu muito para sua formação e, apesar de fazer parte de período difícil de sua vida (trabalho, separação e criança pequena), esta fase é considerada aquela na qual

> *[...] gostava de estudar, né? [...] e era rígido porque trabalho na universidade é pior ainda, né? É muito mais leitura, é muito mais conteúdo, muito mais, né, pesquisa. Então eu vivia fazendo prova, fazendo trabalho e sempre em cima de muitos e muitos livros. Então foi uma época que eu estudei bastante, que eu dediquei bastante tempo, mas foi uma época que eu aprendi bastante* (Apêndice B, v. 2, p.358).

Nesse período procurou estabelecer relações entre o seu 'fazer profissional' e a teoria que estava conhecendo, tanto que lembra de *[...] grandes discussões no meu curso, quando eu falava da minha experiência enquanto professora de primeira à quarta série né? Geografia e História, eram juntas as disciplinas né? Então eles questionavam muito* (Apêndice B, v. 2, p.358).

Ao questionamento dos professores do curso de Geografia em relação à não-diferenciação entre História e Geografia para as crianças e os professores, ela contra-argumenta *[...] Geografia e História era ligado que não eram disciplinas distintas em si, e sim interligadas por isso que eram juntas e então, assim as professoras achavam um absurdo* (v. 2, Apêndice B, p.359).

**Ártemis** considera que estava em condição diferenciada em relação às outras professoras pois além de sua experiência de sala de aula, estudava Geografia e *[...] fazia distinção de Geografia, o que era Geografia, o que era História, o que uma implicava na outra, eu tinha, assim, um processo de crescimento comigo, mas não via isso nas outras* (Apêndice B, v. 2, p.359).

Como profissional em sala de aula considera que os alunos entendem *[...] que eu quero deles muita coisa, e [...] eles falam 'calma professora', né? Então isso é sinal de que o quê, que o meu tempo é muito para o tempo deles* (Apêndice B, v. 2, p.373) e procura respeitar o processo da criança, pois *[...] você tem que tomar cuidado porque se ela não entender o comecinho o final ela não vai entender mesmo. Então, esse retrocesso a gente sempre tem que sempre fazer com a criança* (Apêndice B, v. 2, p.373).

Na metodologia que adota considera que não se alinha a esta ou àquela concepção e demonstra desassossego quanto à categorização de seus saberes como experienciais ou teóricos, procurando

> *[...] fazer de tudo com tudo. [...] Então, eu sou muito, assim, mesclada. Eu não consigo, por exemplo, fazer uma coisa [...] já são sete ou oito anos dando aula para a quarta série, até hoje não consegui dar um ano igualzinho ao outro ano. Eu acho impossível isso, eu posso dar o mesmo texto, mas eu dou um outro enfoque, eu faço uma outra coisa, eu uso um outro material diferenciado ou eu deixo de usar aquele um, uso outro, Sabe! Então é bem misturado* (Apêndice B, v. 2, p.370).

Usando recursos variados em suas aulas como retroprojetor, filme, cartazes, jogos e materiais concretos, coloca a Geografia, História e Ciências como disciplinas que têm afinidade porque

> *Português e Matemática [...] ao mesmo tempo que é mais presente na vida da criança é mais difícil de trabalhar [...] porque falar de Ciências você fala assim do seu corpo, você fala do mundo, e Português não; é uma coisa abstrata pra criança, você tem que falar de palavras, Matemática de cálculos, está dentro dela, não tá? Então eu acho que é assim mais complicado* (Apêndice B, v. 2, p.370).

Estar hoje na escola atuando na 4ª série a leva a considerar que buscar mais conhecimentos é necessário para os professores e, manifestando mais uma vez seu apego aos conteúdos, comenta que o professor precisa buscar

> *Conteúdo, a gente tem que buscar mais pra passar informação segura, um conhecimento de qualidade, não uma 'ouvi falar isso ou aquilo' né? Então você questiona muito a criança, a criança, dependendo da criança ela te questiona bastante. Então é assim uma troca muito gostosa [...]* (Apêndice B, v. 2, p.365).

Ser professor, atualmente, é diferente e exige mudanças, pois

> *Antes qualquer um podia ser professor. Hoje não. Hoje não é qualquer um que sabe ser professor que sabe dar uma aula, que sabe conduzir trinta e cinco, trinta, trinta e cinco crianças. Então hoje é difícil por todos os lados por todos os pontos: social, econômico, cultural* (Apêndice B, v. 2, p.368).

Em sua fala, **Ártemis** demonstra que entende a ação docente como uma das mediações para a construção do conhecimento, e afirma ser esta como processo contínuo que se efetiva na interação, o que explicita ao dizer que educação

> *É um global, um abrangente. Acho que você nunca pára de ser educado, de receber e de dar, sabe? Acho que é uma, uma, não importa a idade, não importa o tempo passar. Eu acho que educação você vive no dia-a-dia, pode ser com coisas assim bem do comum bem do cotidiano, quanto pode ser também com coisas completamente fora da realidade da pessoa, mas se ela tiver visão para isso, se ela tiver percepção pra o que acontece acho que a educação é todo dia* (Apêndice B, v. 2, p.370).

Para ela, o processo educacional também representa a força da reprodução de valores da tradição e da cultura e atribui esta força à sociedade, não a diferenciando da ação e dos objetivos políticos do Estado ao entender que a

> *[...] escola já não é mais só um estabelecimento; escola passou a ser uma instituição, uma categoria onde a gente tem que mostrar pra criança que ela é ser humano; que ela não está ali só para aprender o que você está ensinando ou não é só para aprender Matemática ou só para aprender Ciências é para aprender a viver. Só que a escola está tão complicada assim neste sentido porque a sociedade acha que a escola hoje tem que tomar todas as direções da vida da criança* (Apêndice B, v. 2, p.370).

O processo educativo realizado na escola é entendido como insuficiente perante a complexidade das relações na qual o ser humano está inserido e, chamando atenção para a inconveniência das atribuições dadas à escola pela 'sociedade', a confunde com o Estado na crítica que faz em relação à prepotência deste sobre a vida da criança, que se impinge à escola, e questiona posicionamentos que colocam a escola como espaço para a definição de potencialidades que se deve boicotar, ampliar ou inovar.

Ao controle atribuído ao espaço escolar como repositório de saberes classificados para a permanência e continuidade de conteúdos suspeitos em sua validade para a atualidade, diz que a

> *[...] escola hoje é uma instituição muito importante na vida da sociedade, mas que está assim completamente, completamente não, mas que está assim muito embaralhada a função da escola e a função da sociedade enquanto os pais, os pais acham que a escola tem que resolver tudo* (Apêndice B, v. 2, p.370).

**Ártemis** considera, nas entrelinhas, os mecanismos formais do Estado que interferem na sociedade e na gestão escolar, mas não entende a dimensão amplificada da educação como política pública de corte social como responsabilidade do Estado, que envolve diversos segmentos sociais, de acordo com Rossi (2004, p.35), e não pondera a responsabilidade do Estado pela implementação das decisões que envolvem o conjunto de órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade (HÖFLING, 2001, p.31).

A contribuição do professor para a transformação e a escola como espaço da socialização e sociabilidade são entendidos como imprescindíveis para que o aluno entenda que

> *[...] ele vai ser necessário pra sociedade que ele está vivendo. [...] Eu acho que desde cedinho a gente tem que ir colocando na*

> *criança iss, que ele não está na escola só para passar o tempo: ele está na escola para entender alguma coisa porque se ele ficar um ano na minha mão e não entender o mínimo do mínimo do mínimo do mínimo, eu tenho que dar um tiro na minha cabeça para ver se funciona* (Apêndice B, v. 2, p.376).

Sem tanta dramaticidade **Micaela,** que trabalha em escola pública e privada, entende a educação como

> *[...] uma coisa muito profunda a educação, porque é uma preocupação que a gente tem, eu também tenho sobrinhos que estudam por aí, por isso a gente tem essa preocupação, além dessa parte teórica que a gente tem que passar do conteúdo, do conhecimento, hoje mais do que nunca acho que exige mais da gente essa questão de valores* (Apêndice B, v. 2, p.497).

A **Micaela** demonstra que as lições, os conselhos, os incentivos, as restrições a que foi submetida estão preservadas e presentes em sua docência, e traz como referencial a imagem de professora que tem sólidos saberes técnicos aliados a virtudes morais. Não prescinde da formação técnica, mas considera que esta por si só é insuficiente e que *[...] educação hoje seria isso, tentar conciliar o conhecimento técnico, científico com essa questão de valores* (Apêndice B, v. 2, p.497).

Para **Micaela** a manutenção de valores da tradição como parte da ação docente também está implicitamente fundamentada nos princípios da pedagogia afetiva que é adotada pelo colégio privado onde atua.

Voltamo-nos, agora, para **Dafne** que se aproxima da concepção de **Micaela,** ao valorizar a educação como espaço da transmissão histórica e cultural de uma sociedade, mas que incorpora e atribui valor à preservação e continuidade através da mesma, pois, conforme ela, a educação é *[...] tudo, é um ser humano*

*enquanto vivendo nessa sociedade, é vivendo e aprendendo; é conhecimento de tudo pra mim. Sem educação você não consegue sobreviver* (Apêndice B, v. 2, p.418), sendo a

> *[...] escola o meio que você consegue algumas coisas dessa educação. [...] poderia estar utilizando esse espaço de melhor forma e a gente ainda não aprendeu a utilizar. Como é que a gente pode estar colocando as questões do conhecimento para as crianças, e as crianças estarem deslanchando ai nessa sociedade que a gente vive* (Apêndice B, v. 2, p.418).

A posição de **Dafne** coloca a escola como espaço de atuação que não se restringe ao seu interior, sendo esta colocada na relação com a sociedade na qual o professor é mediador, exercendo influência própria de sua formação cultural e pedagógica. O seu conflito está no reconhecimento desta ação como não-transformadora.

Ambas, **Micaela** e **Dafne,** consideram a necessidade da ampliação do domínio da ação educativa escolar com a otimização da potencialidade existente no espaço escolar, mas reconhecem seus limites, assim como o potencial que carregam. Este fato as coloca na angústia da contradição entre a ação que realizam e a fragilidade que sentem perante a insuficiência de conhecimento que têm e, como **Ártemis,** também não fazem referências à presença do Estado nas políticas públicas dirigidas à educação.

**Micaela** tem clareza de seus limites e do que deseja alcançar em seu trabalho expressando

> *[...] me preocupa muito é essa questão de valores, de tempo é tudo que a gente... a respeito de mentira, verdade, coragem, responsabilidade, essa coisa eu até comprei agora um livrinho, agora não no começo do ano que falava desta questão de*

> *valores, que vem todo em forma de fábulas, contos, né?* (Apêndice B, v. 2, p.497).

**Dafne** se diferencia de **Micaela** ao deslocar esse reconhecimento para a escola como um todo. Ambas, com experiência em escola pública e privada, sentem, no contexto escolar, demandas que provocam desassossego, e não conseguem conter reflexões sobre o papel social que escola e professores exercem na realidade onde estão inseridas.

Consideramos animador encontrar tal perspectiva nas três professoras (**Dafne**, **Ártemis** e **Micaela**), que representam geração intermediária, relativamente a tempo de serviço (vinte e cinco anos) da carreira docente, isto é, todas têm mais de dez anos de docência e idade na faixa dos 30 anos e estão inseridas em seu campo de atuação profissional de forma reflexiva em relação aos seus saberes e práticas docentes. Não estão conformadas e acomodadas com a estrutura nem com sua própria atuação, o que nos permite situá-las como possíveis provocadoras de rupturas no contexto educacional prefigurado onde atuam.

É arriscado e nada fácil reconhecer nas falas das professoras a concepção que têm de educação, da escola e do papel que nela exercem, por sabermos que estamos participando de relação onde o "[...] jogo de linguagem com as palavras [...]", conforme Wittgenstein (1996, p.139), estará presente. Também entendemos com ele que, para superarmos o paradoxo no qual estamos nos enredando, precisamos correr riscos como o de romper "[...] radicalmente com a idéia de que a linguagem funciona sempre de uma forma, presta-se sempre ao mesmo objetivo: transmitir pensamentos - sejam esses então pensamentos sobre casas, dores, bem e mal, ou o que quer que seja [...]" (WITTGENSTEIN, 1996, p. 140) e, como é longo o caminho a percorrer, voltamos-nos para **Antígona,** que é a que tem maior tempo de magistério (vinte e cinco anos), que pertence a outra

faixa etária (51 anos de idade) e que, como profissional, sempre conviveu com a realidade da escola privada.

Acreditando na mudança como forma de superação do tempo presente que não lhe agrada, repudia a inovação que não é tecnológica e expressa valores que estão vinculados à manutenção de autênticas tradições nacionais, permeadas de afetividade e civismo. Em suas falas há reafirmação e, ainda, lamentação sobre a mudança cultural que atinge as posturas em relação ao civismo, patriotismo e criticidade, considerando que em sua ação docente

> *[...] empolgo porque eu acho que eu vou mesmo aqui uma palhazinha que eu esteja como regente de uma sala de aula eu quero um dia, sabe? Notícias dos meus alunos de que realmente eles são profissionais bem formados, bem críticos, bem elaborados, felizes [...]* (Apêndice B, v. 2, p.432).

Tempo, História e pedagogia afetiva para **Antígona** se encontram em sua perspectiva educacional na escola, porquanto, conforme ela diz:

> *[...] como professora de História, quando eu vou dar palestra de pedagogia afetiva eu procuro passar isso para os pais . Eu tenho essa preocupação com o tempo como mecanismo de observação, esse tempo que eu te falo, não tempo do relógio 'ah! São duas horas'. Esse tempo vivido, eu meu canal é observação é a preocupação das pessoas observarem* (Apêndice B, v. 2, p.460).

Cobrando de si maior afetividade com a família e, especificamente com os dois filhos, considera que eles são *[...] bem resolvidos [...]*, mas que poderia ter sido melhor se preponderasse *Sempre a afetividade e menos objetividade, passei a empregar com meus filhos, e hoje a gente tem uma relação ótima...* (Apêndice B, v. 2, p.456).

Sentindo-se solitária gostaria de ampliar suas realizações de forma humanitária considerando que como

> *[...] cidadã, como uma pessoa neste tempo que eu vivo aí, não faço nada pela humanidade, a não ser o direcionamento dos meus alunos e dos meus filhos. Mas em prol da humanidade assim concreto eu não faço nada, não ajudo a uma entidade [...] me identifico muito no contexto histórico com a Cruz Vermelha, sabe? Eu sei que é uma coisa que não tem nada a ver, mas naquela época de estudante de História ela era vista de uma forma humanitária nas guerras, o professor floreava muito aquilo pra gente...* (Apêndice B, v. 2, p.457).

Entende que procura formar seus alunos na perspectiva de que é importante *[...] observar o tempo que eles vivem hoje, o que está ao redor deles, como eles aproveitam esse tempo deles hoje, eles vão saber entender o tempo passado e se preparar para um futuro melhor* (Apêndice B, v. 2, p.459) e, com esta preocupação, pretende continuar e expandir seus conhecimentos na crença do bem-estar pessoal e dos alunos.

No decorrer deste texto o termo 'formação' aparece sem a explicitação de que está sendo utilizado como referência para a contextualização do processo de construção do conhecimento de sujeitos sociais. Neste caso, situamos as professoras, tanto em condições objetivas, que se afirmam na titulação obtida em seu processo de escolarização, como naqueles elementos que ficam na esfera da subjetividade dos saberes construídos. Estamos focando a mobilização de esforços cognitivos direcionados para este ou aquele campo de saber, que se expõem de maneira multifacetada e, repercutem sobre as circunstâncias de vida no âmbito familiar e sociocultural, como também na definição do encaminhamento profissional.

Para Tardif (2002), esse processo não será vivido de forma passiva porque os professores são

> [...] sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares (p.228).

Ter os professores como 'principais atores' do processo educativo no interior da escola gera, conforme Tardif (2002), a necessidade de voltarmos nosso olhar para o entendimento, em nosso caso, das professoras como 'sujeitos' que não só consomem, repassam ou reproduzem informações, cultura e estruturas de dominação social, mas também como aquelas que constroem seus próprios saberes, realizando suas elaborações teóricas, selecionando e decidindo o que repercutirá ou não sobre suas práticas, como resultado de suas escolhas.

Neste capítulo reportamo-nos a quatro professoras, que evidenciam, através de seus discursos, movimentos de resistência e adesão à carreira docente no processo de direcionamento profissional, os quais implicaram em escolhas ou repúdio de determinadas áreas do conhecimento superior, assim como a presença das circunstâncias familiares e de escolarização básica que, situadas em contexto sociocultural, propiciaram o emergir de elementos representativos do que elas pensam sobre a profissão docente, a educação, a escola e sua própria formação.

Também, a escola, como estrutura organizativa e espaço da ação docente, foi evidenciada na repercussão sobre as opções ou circunstâncias que levaram o professor a buscar ou não a ampliação de seus saberes, de acordo com as possibilidades de trabalho coletivo. As situações de rigidez ou flexibilidade nas relações escolares se revelaram como diversas, e não vinculadas de maneira estática a esta ou àquela escola, com maiores ou menores recursos, ou que pertença a este ou àquele sistema. O que se evidenciou é que as opções que

definem a feição da escola também dependem da forma de enfrentamento e de apropriação que o corpo docente estabelece em relação aos aparatos educacionais, colocados através das instâncias superiores, o que corrobora a presença ou não de ações das professoras sobre essa força contextual, presente na escola, e nos permite definir quais estratégias elaboram ou não para sua transformação.

O que se constata é que o controle acirrado sobre as normas organizativas presentes nas políticas educacionais repercute sobre o cotidiano das professoras, alunos e pais, ocasionando transformações para a prefiguração do contexto. Aliados a essas questões, há contextos escolares, em nosso caso, como o da escola privada, que não oportunizam discussões sobre os parâmetros objetivados em relação ao tipo de formação que desejam e/ou são implementados na escola, nem sobre o conhecimento ou formação que necessitariam, como profissionais da educação, para corresponder às necessidades daquele contexto.

Os conflitos enfrentados pelas professoras, em sua prática, reforçam o entendimento de que a carreira docente não tem sua base atrelada apenas à formação dada pela escolarização, mas que esta, conforme Inforsato (2001), também está relacionada ao 'fazer' no ambiente escolar como elemento provocador de tensões, trocas, seleções, aceitações e rejeições de conteúdos e concepções no processo de construção de saberes complexos e contínuos, que contribuem para a construção da própria identidade docente, durante a interação com colegas do ambiente profissional, em cursos ofertados pelos sistemas de ensino e nas leituras variadas nas quais buscam acertos e desacertos da própria trajetória de vida.

É processo no qual, conforme Tardif (2002) explica

> O saber dos professores não é um conjunto de saberes cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor apreende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo

> tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática' (2002, p.14).

Alertada por Tardif (2002) a não compartimentar ou restringir as análises apenas a 'contextos formais da escolarização' ou, ao contrário buscá-la, somente no 'contexto da ação-prática', dialogamos com as professoras buscando a não-dissociação entre o contexto cultural de construção de saberes e a reflexão sobre a ação-prática docente, o que nos revelou tradições introjetadas, em forma de crenças particulares, que elas não suprimem em reflexões sobre o papel social que exercem na realidade onde estão inseridas.

Assim compreendemos que as quatro professoras, com as quais dialogamos, viveram o que Tardif (2002) considera como imersão no trabalho, desde seu período de formação, considerando o âmbito familiar, sociocultural e de escolarização. Essa imersão expressa "[...] toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo [...]" (TARDIF, 2002, p. 69), mesmo no caso de **Ártemis** que só se afirmou posteriormente, seja no discurso seja na prática.

As professoras com as quais dialogamos debatem-se entre o conjunto de saberes e fatos da carreira de professoras e os questionamentos que fazem perante as contradições que sentem no convívio com a sociedade plural e dinâmica, esboçando a necessidade de abandonar pensamentos e ações únicas e articuladas.

Neste capítulo apresentamos o contexto das trajetórias das professoras em relação à família, à escolarização e à formação que culminaram na opção pela profissão docente, o que também propiciou o emergir de alguns

aspectos do discurso das professoras em relação ao entendimento que têm sobre o tempo histórico construído. Este aspecto, porém, não foi o objeto de nosso olhar mais atento, sendo este o nosso objetivo para o terceiro capítulo, quando colocaremos os discursos das professoras sobre o tempo histórico na contraposição com os pressupostos do pensado e do proposto pelo movimento dos "Les Annales" em relação ao presente-passado, à cronologia, às durações múltiplas e à simultaneidade para, então, situarmos o conhecimento construído pelas professoras em suas trajetórias de escolarização e profissionalização sobre o tempo histórico.

# 3 Discursos de Professoras sobre o Tempo Histórico

O que é o tempo histórico? E se falamos de tempo, o que é a História[12]? E Tempo e História? Perguntas ambiciosas que possuem complexidade tal que, conforme Bloch (2001), leva ao questionamento "Que trabalhador sério já se embaraçou com semelhantes artigos de fé?" (p.51). Em nosso caso, consideramos este questionamento como pertinente ao entendermos que a "História" foi construída e permanece em meio a embates que propiciaram mudanças nas compreensões de seu sentido, métodos e abordagens. Os redimensionamentos ocorridos e que repercutiram sobre a História e sobre o tempo histórico os colocam em contexto que nos demonstra que não estão imunes às mudanças que compõem o processo dinâmico da sociedade à qual toda ciência estabelecida em seu tempo e em seu meio social é submetida, mas que esta condição não lhes retirou a complexidade.

Se a complexidade permanece, por que buscar definições, concepções sobre o tempo histórico em professoras que não estão atuando no universo das discussões teóricas? Este é um problema que nos acompanhará neste estudo, que considera pertinente os discursos que as professoras como sujeitos sociais elaboraram em relação ao tempo histórico, pois estes, obviamente, levarão à expressão do que construíram como conhecimento sobre o tempo histórico e História, inclusive na justificativa de algumas opções que fazem em sala de aula.

Não temos a pretensão de inaugurar ou colocar novos elementos à complexidade da concepção de tempo histórico que abrange intrincadas reflexões e, sim, trazer à tona concepções que permeiam o cotidiano das professoras, pelas razões que apresentam em seus entendimentos, e que repercutem sobre a História ensinada.

[12] Optamos, no decorrer deste estudo, pela utilização da palavra História em maiúscula sempre que for designativa de sua condição de ciência ou como disciplina escolar.

A História ensinada em seu sentido restrito não é nosso objeto de estudo, mas fará parte de nossa atenção em relação ao processo de formação das professoras, pois as opiniões, posturas, atividades que utilizam em sala de aula e o discurso que elaboram como justificativa de suas opções e posições serão esclarecedoras da identificação do teor do conhecimento que construíram sobre o tempo histórico.

Para tanto, levamos em consideração os múltiplos e diversificados ambientes de formação das professoras e âmbitos de vivência que abrangem o familiar, o escolar e o profissional, propiciando experiências e construções que possibilitam o apontamento de singularidades construídas por cada uma em sua trajetória de vida.

Como parâmetro teórico para esta aproximação em relação ao tempo histórico utilizamos como referência os pressupostos gerados pelo movimento dos "Les Annales" que, em novas abordagens, de acordo com Burke (1991), "[...] pode não ter sido "tudo para todos", pois foi seguramente interpretado de várias maneiras", mas que em perspectiva global é "[...] paradigma (ou, talvez, um grupo de paradigmas), mais do que o paradigma da ciência histórica" (p.123), além de que, em suas três gerações, expandiram o campo da História por diversas abordagens, abrangendo

> [...] áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais.[...] vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos [...] associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à lingüística, da economia à psicologia. [...] A historiografia jamais será a mesma (BURKE, 1991, p.126-127).

No interior das amplas mudanças veiculadas pelo Les Annales chama atenção para Reis (2000) o que realizaram em relação ao tempo histórico, considerando que

> Ao incorporar a consideração da simultaneidade, que é a dominação da assimetria entre passado e futuro, a história tornou-se outra que a tradicional. Ela mudou os seus objetos, mudou os seus historiadores, mudou os seus objetivos, mudaram-se os seus problemas disciplinares. Apareceu o que antes parecia não existir, [...] um mundo histórico mais durável, mais estruturado, mais resistente às mudanças –, as estruturas econômico-sociais-mentais. [...] A História renovou-se teórico-metodologicamente de forma profunda a partir da reconstrução do tempo histórico pelos Annales (p.21).

Esses indicativos da mudança historiográfica introduzida pelo Les Annales levaram-nos à opção de tê-los como referencial para análise do tempo histórico que quatro professoras elaboram e expressam em relação à simultaneidade, à cronologia, às durações múltiplas e às relações entre presente, passado e futuro. Mas, alertamos que não está entre nossas intenções restringir os caminhos a que as professoras nos expõem, o que poderá levar-nos ao esclarecimento ou enfoque de outras categorias.

## 3.1 História Tradicional e Nova História: Oposições Temporais

Convivemos em nossa construção temporal com elementos legados pelo tempo histórico tradicional entendido como linear, cumulativo, causal e em progressão ascendente que, em História — narrativa, para Furet (1975), seleciona acontecimentos como momentos afastados da vivência coletiva, isto é, do movimento dos sujeitos sociais que constituem a sociedade, sendo esta, paulatinamente, confinada à folclorização e desvinculada da continuidade histórica.

Tal perspectiva está associada à História *"événementielle"* que, em seu caráter teleológico, escolhe o 'fim' adequado à narrativa das 'origens' e da 'memória de grandeza' que se deseja implementar para longa permanência. A

opção se concretizará através de imagens estáticas nas quais a mudança em seus componentes interiores e mais profundos será relegada à superficialidade dada por escolhas que seguem ao sabor de cada corrente política e historiográfica dominante. Qual é este tipo de História que opta por encarar o tempo da forma referida? Onde está sua representatividade?

Com certa tranqüilidade podemos dizer que na historiografia tradicional encontramos os elementos acima indicados e, certamente, na narrativa histórica que define 'o passado' e as questões acima como parte de concepção histórica e temporal que nos encerra (?) e/ou nos encerrava (?) em dimensão redutora e vigiada. Arrogando para si o direito da determinação de critérios, de normatizações, para a presença dos sujeitos históricos, a História tradicional submete o presente ao futuro utópico.

É concepção de História que não se sujeita a ir além da 'voz oficial', pois nela há a recusa do encontro com as rupturas, uma vez que essas, ao se escancararem, transgridem a norma estabelecida ou desejada. Utilizando e concebendo temporalidades que não se contradizem, torna permanentes elementos convenientes da vida passada, para a estabilidade necessária à manutenção do processo de continuidade e renovação da vida, eliminando vozes e, conseqüentemente, a forma dialética e multifacetada do processo histórico, sendo este apresentado como homogêneo.

Assim, marcas são construídas para que o mundo se torne reconhecível, através do legado que permanece para cada geração humana e que serve de substrato à transformação, mesmo na resistência à aceitação da condição de mutabilidade e finitude.

Pretendendo o reconhecimento das mudanças implementadas pelos historiadores dos "Les Annales", priorizamos como referência elementos indicados por Reis (1994a, 1994b, 2000); Burke (1991, 1992a, 1992b); Vilar (1998); Le Goff (1977, 1980, 1984, 1986, 1990); Le Goff e Nora (1988) Nora (1977);

Certeau (1977, 1988); Furet (1975); Duby (1997, 1993a, 1993b); Dosse (1992); Thompson (1981); Hobsbawm (1998)[13]. Mesmo com o declarado afastamento da Filosofia pela História mostrou-se necessário no processo de reflexão o apoio de Koselleck (1999) e Marramao (1995), tanto para o fortalecimento da compreensão da gênese da concepção de tempo da sociedade ocidental, quanto para a das mudanças acontecidas a partir do Século XVIII que, para Koselleck em *Crítica e Crise* (1999), é o século no qual teremos a "[...] antecâmara da época atual, cuja tensão se acentuou progressivamente desde a Revolução francesa, que afetou o mundo inteiro, extensivamente, e todos os homens, intensivamente" (p.10).

Reis (1994a) nos indica que o movimento que se opôs às perspectivas vigentes na História do século XIX e início do século XX aconteceu de forma contundente através dos "Les Annales", o que Dosse (1992, p.66) corrobora ao dizer que o 'movimento' assumiu condição de terceira via "Tendo à direita o discurso historicista e à esquerda o discurso marxista". Para ele, assim como para Reis, o inovador e a ruptura que o discurso dos "Les Annales" apresenta em relação à História tradicional estão na mudança proposta no tempo histórico que rompe com "[...] a concepção puramente passadista do discurso histórico [...]" (DOSSE, 1992, p.69), em seu primeiro momento ou geração que tem Lucien Febvre (1985) e Marc Bloch (2001) como principais referências.

Furet (1975) amplia esse pensamento com a colocação de que passar da História-narrativa para a História-problema representou renúncias ao historiador que deixa de ter a pretensão de "[...] contar o que se passou [...]. Está consciente de que escolhe, nesse passado, aquilo de que se fala e, assim fazendo, coloca, a esse passado, questões seletivas" (p.84).

[13] Para Hobsbawn, que discorda de Burke (1991) em relação à influência dos Annales, na Inglaterra, está ligada ao "*tríplice significado*" dado às contribuições de Fernand Braudel que foi primeiramente um autor lido com entusiasmo pelos historiadores ingleses; posteriormente foi marcante como diretor da revista dos *Annales* e em terceiro, por ter sido aquele que transformou em centro dinâmico a VI Section da École Pratique que é hoje a Escola de Altos Estudos nas Ciências Sociais em Paris.

Ao deixar de construir explicações para o 'acontecimento singular', a produção da História se deparará com o 'problema' que exigirá a conceituação dos objetos da investigação, integrado a uma rede de significações que alteram significativamente, sua metodologia em mudança que exigirá "[...] reflexão sobre a produção, quer dizer, a metodologia insistiu sempre mais no inventário, na classificação e no tratamento das fontes do que na construção do discurso" (CERTEAU et al., 1977, p.20).

O comentário de Certeau foi expresso no contexto das demandas advindas do êxito da História no *mass-media,* mas de forma tão pertinente que se liga ao alerta de Febvre (1985) que, anteriormente, exortara os jovens historiadores a que "[...] nunca se façam colecionadores de factos, ao acaso, como dantes se fazia pesquisadores de livros nos cais. Que nos dêem uma História não automática, mas sim problemática" (p.49).

Esta veemência contra a prática científica vigente vem ao encontro do esgotamento do 'sentimento de progresso' (FURET, 1975) que, em sua crise, não consegue manter a narrativa global e linear, pois as incertezas e fracassos que abarcaram a democracia, a igualdade e a liberdade advindas da razão se sobrepõem e geram questionamentos em realidade que repercutem sobre a objetividade científica, propiciando, conforme Febvre (1985),

> [...] uma revisão de conjunto de todas as noções científicas sobre as quais se tinha vivido até então; se, enfim, nada do que é essencial escapou a esta revisão: [...] – a História não pode abstrair-se de tais transformações. Quer o queira quer não, está implicada (p.63).

É o abandono da busca do 'como realmente se passou' de Ranke que está em causa, para que se admita que o historiador faz escolhas na construção de seu objeto que não prescinde dos fatos, entendidos como

construção, e não simples apropriações dadas à História, que irá desvendá-lo. Febvre (1985) é veemente neste contexto de mudança da História ao afirmar que "De facto, a História é escolha. Arbitrária, não. Preconcebida, sim" (p.119), situada em contexto no qual há inquietude que leva à necessidade de pensar, fazer compreender.

No processo, outras inovações são inseridas posteriormente, com destaque para as proposições que se efetivam através de Braudel, na colocação das múltiplas durações, com ênfase na longa duração.

Rompida a tradição da História narrativa, biográfica e política os "Les Annales" têm como desafio as próprias questões da História assim como os das Ciências Sociais, o que leva o grupo de historiadores a pesquisas que favorecem a presença da história econômica e social, assim como a inserção da História — problema que se constituirá como matriz teórica da futura história estrutural. É necessário observar que as efetivas necessidades de mudança na historiografia já se prenunciavam na primeira década do século XX, quando a História começara a receber ares inovadores através de Ernest Lavisse e Gabriel Monod, fundadores da *Revue Historique,* e Henri Berr com a revista *Revue de Synthèse Historique* (BURKE, 1991, p.21).

A nova abordagem que se constitui aproximar-se-á da Geografia, que como Geo-história provocará a revalorização da região. A consideração da vida material com a inserção do econômico, o rompimento com a História historicizante da valorização dos eventos, factual e de temporalidade curta traz a consideração da longa duração.

Reis (2000) indica que esse movimento aconteceu em contexto do pós-guerra (Primeira Guerra Mundial) quando sujeitos sociais estupefatos procuram outras formas de compreensão e expressão das concepções e construções

humanas perante a realidade de barbárie instalada. É contexto, no qual, se constitui o movimento da *Ècole des Annales*, através de Lucien Febvre e Marc Bloch, agrupados em torno da revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale* em França que, a partir de 1929, passa a buscar e explicitar posição modernizadora e cautelosa, propondo mudanças de forma laboriosa, crítica e comprometida.

É também o tempo no qual os historiadores são questionados por cientistas sociais que estão em fase de intenso movimento de consolidação do campo de ação e teórico e de diferenciação da Filosofia ao conceberem o ser humano como 'sujeito social' que tem em sua consciência 'áreas de sombra'.

A História é alvo de questionamentos e desafios lançados pelas Ciências Sociais, entre estes, os expressados através do positivismo sociológico de Émile Durkheim. Dentre os durkheimianos será François Simiand, economista, que lançará críticas contundentes à História em relação ao que denomina como 'ídolos' dos historiadores, ou seja: política, indivíduo e cronologia.

Para Dosse (1992, p.26), a estratégia da escola durkheimiana consistiu em estabelecer 'movimento' para a conquista de terreno nas ciências humanas vizinhas, propondo relações de interdependência e oferta de serviços, visando o fim da História e da Geografia como ciências distintas e a unificação das ciências humanas em torno da Sociologia. Os "Les Annales", através das figuras de Lucien Febvre e Marc Bloch, representaram reação que, no decorrer do tempo, realizarão proposições e ações para a construção de outra História, a Nova História, como contraposição e superação do positivismo. Estas são proposições de ações dirigidas ao rompimento com paradigmas da História tradicional e, significativamente, em relação à concepção do tempo histórico.

A concepção temporal que emerge em virtude das idéias contidas no movimento dos "Les Annales" articula mudança e estrutura, sucessão e

simultaneidade, representando renovação na produção do conhecimento histórico, em processo de mudanças significativas, necessárias ao contexto sociocultural e histórico, que repercute na representação do tempo histórico de forma contundente e, também, para além das fronteiras da academia francesa.

Para Reis (2000. p.16), no percurso das três gerações dos Annales, o desafio esteve e está voltado para o processo de reconstrução da concepção do tempo histórico sob o espectro aberto pelas Ciências Sociais, que, no início do século XX colocavam como inadequada a perspectiva temporal da História de então, marcada pela sucessão, pela métrica, pela construção linear e acelerada do futuro, marcadamente utópico. É o tempo do calendário da ordenação temporal metrificada, linear e cumulativa, que é desqualificado e que propicia o emergir de novos parâmetros para o conceito do tempo na consideração da construção cultural na organização da vida humana.

À concepção temporal, que tem como ícone a métrica, acrescenta-se, em seu processo de construção, a condição de "pluralidade" que expressa a capacidade humana de construção de "representações do tempo" as quais embutem em si, simultaneamente, a natureza, a subjetividade e a objetividade social. As Ciências Sociais, em seu conjunto formado pela Lingüística, Sociologia, Antropologia, Demografia, Geografia Humana e Economia realizaram intercomunicações fecundas com a História, em trabalho interdisciplinar de renovação, consolidação, rejeição e reconstrução de modelos e referenciais que alteraram substancialmente a concepção de tempo histórico na História, assim como seus objetos, suas abordagens, métodos e técnicas.

Para Jacques Le Goff (1986, p.49), para quem foi "[...] essencialmente através da relação com a sociologia e a antropologia que a nova história se formou" as interinfluências entre as Ciências Sociais e a História não foram tão abrangentes.

As Ciências Sociais[14], ao colocarem o tempo em sua visibilidade métrica como construção cultural, escancaram a dimensão simbólica, heterogênea, descontínua e não-linear (REIS, 2000, p.82) do 'próprio existir' do ser humano, assim como de seus instrumentos de controle e organização, abrindo perspectivas para outra concepção de tempo social - aquele que extrapola a métrica e a objetividade dada por instrumentos como o calendário, até então, tão caro aos historiadores.

Como poderíamos ilustrar a reação empreendida pelos Annales? Em Dosse (1992, p.23) encontramos elementos que reforçam o final da década de 20 na Europa como contexto de busca da superação do 'eurocentrismo'. É o momento de necessidade da inserção da diversidade e pluralidade das civilizações para além do ambiente revolucionário instalado em relação ao espírito científico da época. Obviamente, a repercussão sobre a História acontecerá e terá expressão nos Annales, movimento que ele também indica como fortemente influenciado pela Geografia, mais especificamente, pela de Vidal De La Blache, que chamava atenção para a consideração das permanências e distanciava-se de construções teóricas muito rígidas, negando a história historicizante.

Os "Les Annales", em suas primeiras manifestações, situa o 'relativismo subjetivo' em oposição ao 'cientificismo objetivista', não aceitando a renúncia da individualidade do historiador, no confronto de suas hipóteses com os documentos. As palavras de Bloch (2001), nos oferecem, em nosso entendimento, o

[14] Para os intelectuais dos "Les Annales" a influência das Ciências Sociais, destacando preponderâncias ou não, parece ser reconhecida. Mas, Hobsbawn (1998, p. 77), sem negar a convergência entre a História e as Ciências Sociais, manifestou ceticismo perante tal influência ao discutir o 'progresso da História' reafirmando a História como a 'ciência' que deve ser o referencial geral das Ciências Sociais. É posição que se choca com o reconhecimento de Lucien Febvre. O que entendemos como relevante é o 'lugar' de onde Hobsbawn realiza sua análise, isto é, final do século XX, portanto, em maiores condições de afastamento do contexto para 'olhares' menos emocionados sobre o passado. É conveniente lembrar que Braudel em tempo posterior a Febvre, em contexto de final da década de 50 e início da de 60, defendeu a História como a ciência de incorporação das Ciências Sociais, portanto, em posicionamento que, possivelmente, influenciou Hobsbawn que é seu admirador.

melhor sentido que se dava à posição do historiador para além da neutralidade ou da necessidade da colocação de sua subjetividade ao dizer

> [...] conscientemente ou não, é sempre a nossa experiência cotidiana que, para nuança-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssemos antes visto os homens viverem? (BLOCH, 2001, p.66).

Na relação entre 'passado e presente' é colocada a necessidade de diálogo, pois o presente em seus elementos concretos gera a interrogação, a problematização que, na busca da elucidação, encaminhar-se-á em direção ao passado, que contribuirá para a compreensão do presente, que não acontecerá sem o diálogo e sem a problematização advinda das necessidades da contemporaneidade. Para Bloch (2001, p.65), a relação entre 'passado e presente' é tão importante que

> [...] essa solidariedade das épocas tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.

Para Chesneaux (1995, p.59-63), apenas compreender o presente para compreender o passado é insuficiente, sendo necessário considerar que "[...] a reflexão histórica é regressiva, que ela normalmente funciona a partir do presente, na contracorrente do fluxo do tempo [...]" e que seu 'caráter operacional' contém a possibilidade de, através de seu conhecimento, servir como "[...] melhor orientação para o movimento político do presente [...]". Portanto, não é simples operação ou opção metodológica o que se revela na mudança de perspectiva do trabalho histórico.

O conceito de 'estrutura social', que ressoa como ameaça perante o tempo histórico tradicional, traz à luz a 'simultaneidade' e, em decorrência, a permanência, representando afastamento (não abandono) do tempo da Física e daquilo que a História havia incorporado da mesma, isto é, de sua estrutura matemática, lógica e sucessiva.

Na simultaneidade há a anulação do tempo, portanto, a abolição da assimetria, da diferença entre o passado e o presente, e, ainda, a recusa da mudança — a permanência. Tal perspectiva coloca em foco o controle da mudança social, das acelerações revolucionárias e a perspectiva estrutural em seu viés anti-histórico e conservador.

Como a concepção de História, que tem tanto apego a 'sucessão' e 'mudança', será influenciada?

Ao receber a inclusão da simultaneidade e da permanência, a História depara-se com movimento em direção contrária ao privilégio dado para a 'descrição da mudança', deslocando-se para a capacidade de reflexão total da consciência humana. Há uma desvitalização que acontece para Le Goff "[...] a partir do momento em que também a história se dava conta, dissemos antes, da exigência de pensar nos homens também em durações longas e por vezes muito longas" (1986, p.50).

As Ciências Sociais continuam, incessantemente, fustigando para a reversão do jogo das posições estabelecidas; assim aconteceu de maneira acirrada na década de 30 e, ainda sem trégua, no final da década de 50 e na de 60, quando entra em cena o estruturalismo. Claude Lévi-Strauss (1989, p.284) é voz relevante que questiona a História em seus 'modelos e métodos', acusando-a de empírica e sem capacidade para acesso à totalidade. Para ele, ambas – História e Etnologia – ao terem o *outro* em seu horizonte de estudo, compartilham o mesmo objetivo e método para compreensão das sociedades humanas.

Na análise de Dosse (1992, p.109), para Lévi-Strauss, a História trabalharia "[...] organizando seus dados em relação às expressões conscientes, a etnologia em relação às condições inconscientes da vida social [...]". A etnologia, ao se encaminhar em direção às estruturas inconscientes, terá no antropólogo aquele que realiza o inventário dos

> [...] recintos mentais a partir das invariantes descobertas", reabilitando com isso a idéia da "natureza humana, dado a-histórico, incontornável, intemporal, aqui recuperado ao desvendar a existência de estruturas inconscientes universais subjacentes (DOSSE, 1992, p.110)

Ao desafio e provocação, a História, através do movimento dos Annales, apresentará respostas com mudanças que inseriram de forma lógica e coerente a presença do estruturalismo nas pesquisas históricas. Será Fernand Braudel que, de forma agressiva, polêmica, irônica ou acolhedora, tecerá críticas, indicará dependências que as Ciências Sociais mantêm em relação à História, e que oporá como trunfo do historiador – a duração – ou melhor, a longa duração que abrange até estruturas consideradas imutáveis.

Nessa construção, a rejeição (não completa) do acontecimento/datação acontecerá em Braudel (1978) na consideração de que o "[...] tempo curto é a mais caprichosa, a mais enganadora das durações [...]" (p.42). O tratamento dado por Braudel ao 'evento' é, para Reis (1994a, p.64), marco do rompimento ao buscar "[...] superar o evento e abordar de frente esta História obscura, silenciosa, até mesmo em detrimento do próprio evento."

Na rejeição não total e, sim, articulada da história acontecimental, a proposição de Braudel constrói-se em torno de três temporalidades diferentes – a factual (tempo individual), o tempo conjuntural (social) e a longa duração. Nessa proposição, faz a distinção de diferentes patamares do tempo e seus descompassos para a reversão da história historicizante, através da pluralidade da duração e da

recuperação da 'dialética das temporalidades' relacionadas a um tempo único. Na ligação que se consolida, estabelece a solidariedade entre os acontecimentos, as conjunturas e a longa duração em subdivisão amalgamada à temporalidade global que fortalece as durações como construção.

A temporalidade da História, quase imóvel, da longa duração que integra o espaço e o tempo à História conjuntural / social e à factual / individual não é apresentada ou elaborada de forma dissociada, sucessiva ou superposta, pois Braudel insere, traz à tona, a presença da natureza em relação à longa duração, remetendo o acontecimento à insignificância. No contexto da construção, confrontou as críticas realizadas por Simiand e Lévi-Strauss, colocando a longa duração não apenas para a contemporização e, sim, como o 'tempo' que situará, regulará ritmos e direções dos acontecimentos e conjunturas, possibilitando definições, mesmo que provisórias, para a decomposição da temporalidade que trará ao movimento histórico a repetição, a permanência, pois "A longa duração se beneficia, em relação às outras durações, de uma situação privilegiada. É ela que determina o ritmo factual e conjuntural e traça os limites do possível e do impossível, ao regular as variáveis até um certo teto" (DOSSE, 1992, p.118).

Burke (1991, p.47) considera que Braudel, além de inserir a 'longa duração' na análise histórica em sua dimensão geo-histórica, valorizou o contexto e reforçou a desqualificação dos eventos na metáfora dos 'vagalumes' ao dizer:

> Guardei a lembrança, uma noite, perto da Bahia, de ter sido envolvido por um fogo de artifício de pirilampos fosforescentes; suas luzes pálidas reluziam, se extinguiam, brilhavam de novo, sem romper a noite com verdadeiras claridades. Assim são os acontecimentos: para além de seu clarão, a obscuridade permanece vitoriosa (BRAUDEL, 1978, p.23).

Esclarecendo a diferença entre a longa duração que se introduz como aquela que não era novidade entre os historiadores, Braudel realiza

contribuição que, para Burke (1991), se efetiva na demonstração de que "[...] todas as estruturas estão sujeitas à mudança, mesmo que sejam lentas [...]" e que, além disso, consegue "[...] combinar o estudo da longa duração com a interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os acontecimentos". (p.55).

Assim, a novidade epistemológica dada pelos Annales estará na diferenciação que fazem em relação à concepção de estrutura social das Ciências Sociais, pois, se estas conseguiram pensar a simultaneidade na sociedade, os historiadores pensaram a diferenciação advinda do conhecimento da

> [...] repetição, da permanência, [...] na *Nouvelle Histoire* o tempo encontrou o espaço,[...] a perspectiva de mudança, a passagem do presente para o futuro, articulou-se a perspectiva do movimento, isto é, da passagem do anterior para o posterior. Nos movimentos naturais, espaciais, encontra-se uma permanência, uma sucessão sem mudança, uma reversibilidade. A *Nouvelle Histoire* trouxe para a análise da mudança a perspectiva do movimento, enquadrando a diferença constante da sucessão humana na permanência do mesmo da sucessão natural (REIS, 1994a, p.20).

A forte repercussão da concepção braudeliana será reconhecida como grande contribuição, quando demonstra que em todas as estruturas acontecem mudanças mesmo que lentas, e ao colocar elementos para reflexão que estabelecem reciprocidade nas contribuições sobre o tempo histórico entre a História e as Ciências Sociais.

No debate e busca da composição do tempo histórico que considerasse a simultaneidade, o evento e a estrutura, superando a visão estanque, isolacionista e etapista dada pelo tratamento da história tradicional ao tempo histórico, o movimento criou uma outra perspectiva sobre o tempo histórico que Reis (1994b) indica como terceiro tempo. Este terceiro tempo representa a colocação do tempo histórico com características próprias e diferenciadas do tempo da Física e da Filosofia.

As características que paulatinamente se afirmam são aquelas que voltam a atenção da História para um mundo mais estruturado, resistente à mudança, presente na vida material, econômica, social e mental. Não é opção que se confina ao relativismo histórico e, sim, aquela que buscará a construção da pesquisa que articulará as relações sociais, movimentos das transformações e terá o fato histórico como construído, dando voz aos silenciados em seu processo de reflexão crítica que não prescinde de técnicas e métodos rigorosos.

Também os historiadores dos "Les Annales" não se inibem em abolir as fronteiras entre as ciências, aceitando e integrando conceitos e métodos, buscando a História sua afirmação na investigação que problematiza, analisa, calcula, limita a ação individual e repensa seus métodos e suas técnicas, o que atingirá a fonte histórica e a documentação que se volta (também) para as fontes presentes na produção de massas anônimas em suas diversas formas de organização da vida social. Os documentos de origem arqueológica, pictográfica, iconográfica, fotográfica ampliam literalmente o campo de buscas para além do oficial e político.

Entretanto, no processo, a mudança terá diferencial presente no 'tempo histórico' que, para Reis (1994a, 1994b, 2000), significa "uma revolução no conhecimento histórico". Utilizando expressão apaixonada, Reis logo cuida da ressalva em relação à palavra "revolução", pois esta, ao pressupor a "aceleração dos eventos", não é a melhor expressão do processo de construção que dura há mais de 70 anos, envolvendo três gerações dos Annales e que não se extinguiu, mas que, sem dúvida, já colocou elementos desestruturantes perante a perspectiva tradicional que, ainda assim, permanece ativa. O que une os integrantes fundadores do movimento dos "Les Analles" em suas diferenças é a construção da pesquisa histórica colocada no "tempo longo".

O tempo histórico colocado está relacionado às características do tempo natural, levando à consideração não só das regularidades, das repetições,

enfim, à inserção da simultaneidade que não descarta a sucessão; mas também da quantidade que não descarta a qualidade e da reconstrução histórica que procurará métodos e documentos que possibilitem a articulação das durações mais lentas (estrutura) com outras mais rápidas (conjunturas e eventos), enfatizando o homem como sujeito e produto da História que não assumirá compromisso com o futuro utópico e, sim, com o presente utópico.

A permanência estará para o maior conhecimento das mudanças do que para a pretensão de seu controle, pois o homem, reconhecendo o seu 'lado feito', amplia sua consciência e reconhece seu 'lado inconsciente e opaco'.

Reconhecer a simultaneidade estabelece a presença da permanência articulada às mudanças em tempo histórico que sabe estar lidando com diferentes ritmos, durações, repetições sem abdicar das sucessões na totalidade do processo. Assim, a concepção de progresso como determinante para a realização de certos valores fica inadequada perante construção que busca a superação da finalidade teleológica, pois a direção do tempo não é dada e sim constatada, não tem topologia definida *a priori,* pois será no processo que os tempos serão construídos conceitualmente e verificados empiricamente.

Reis (1994b) com base em Pomian (1984), explica que o historiador deverá articular no processo "[...] as figuras do círculo, da linha e do imóvel, para, ao mesmo tempo, distingui-las e relacioná-las [...] o que significa que o tempo histórico não é uniforme, abstrato e retilíneo, mas plural" (p. 21). A História tem em sua periodização "[...] flutuação cíclica no interior de estrutura de longa duração, separa processos diferenciados, cria simultaneidade entre eles através de conceitos sendo a periodização relacionada com o objeto e construção do historiador" (REIS, 1994a, p.25).

O historiador reconstruirá a "[...] multiplicidade de trajetórias de um processo específico [...]" e o tempo não mais linear, cumulativo e irreversível, pois nele se reconhece a permanência, repetição, sucessão, mudança que, em sua

pluralidade, levará a uma história cautelosa, planejada, quantificada em sua reversibilidade dada pela longa duração.

É o movimento no qual os Annales procuram "[...] articular simultaneidade, quantidade, medida, repetição, reversibilidade com sucessão, qualidade, mudança, irreversibilidade". (REIS, 1994a, p.30). Enfim, reconhece a pluralidade e a subjetividade como parte da natureza humana, presentes no processo histórico que constrói, é construído e reconstruído na relação dialética, na relação da alteridade.

Na concepção de História proposta pelos "Les Annales", temos indicações de contradições em relação à nossa intenção de 'ressaltar singularidades', pois Braudel (1978) evidencia em partes de suas reflexões a necessidade de "[...] superação do indivíduo e do evento [...]" (p.23), mas vemos que esta indicação apropriada de forma imediata se torna precipitada, ao verificarmos que a argumentação de Braudel compreende que

> Não negamos, para tanto, a realidade dos eventos ou o papel dos indivíduos, o que seria pueril. [...] O problema não consiste em negar o individual a pretexto de que foi afetado pela contingência, mas em ultrapassá-lo, em distingui-lo das forças diferentes dele, em reagir contra uma história notadamente arbitrariamente reduzida ao papel dos heróis quinta-essenciados: não cremos no culto de todos esses semideuses, ou, mais simplesmente, somos contra a orgulhosa palavra unilateral de Treitschke: "Os homens fazem a história". Não, a história também faz os homens e talha seu destino – a história anônima, profunda e amiúde silenciosa, cujo incerto mas intenso domínio, é preciso abordar agora (p.23).

A pluralidade das durações temporais presentes na enunciação das professoras nos levará ao diálogo com a História, considerando que, no âmbito da consciência pessoal, há relações na escala coletiva que não são simples e precisam ser trabalhadas, de forma a não se perder de vista a complexidade das relações que ligam um indivíduo a determinada sociedade.

Nosso objetivo será identificar como quatro professoras de ensino fundamental de uma determinada realidade social elaboram discursos sobre o tempo histórico, buscando as singularidades das apreensões que realizaram sobre este conhecimento, considerando as estratégias que utilizam em suas práticas. Isto tudo permitirá, também, evidenciar os embates entre grupos de convivência, contidos em representações sociais para a imposição de concepções de um e de outro, trazendo à tona as condições de resistência ou de adesão, vivenciadas através de conflitos e ligadas ao âmbito da construção de conhecimento que elaboraram e expressam em discurso, considerando o que alerta Chartier (1990), isto é, que

> As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos das classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiados curtas — . Muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (p.17).

Mesmo perante olhares desconfiados que muitas vezes despertam a utilização de trajetórias de vidas, que em nosso caso não chega a ser biográfica, entendemos que, na utilização desse recurso, propiciamos oportunidades de expressão através do discurso a quatro professoras, assim como a nós. Todas foram colocadas em relação de forma ativa para a reflexão sobre os interesses e valores presentes no delineamento da pesquisa e sobre nossas interpretações, em relação à profissão e ao tempo histórico, em seu significado social perante a comunidade contribuindo para a conscientização de como nos construímos como sujeitos sociais em processo de reflexão sobre nossa vida profissional, intelectual, afetiva enfim, como cidadãos.

## 3.2 Conhecimentos de Professoras Sobre o Tempo Histórico

**Antígona,** como professora de ensino fundamental que atua de 4ª a 8ª série no ensino de História e que utiliza freqüentemente a marcação temporal para a construção do tempo histórico pela criança, entende que tais atividades são necessárias para o aluno *[...] se situar no tempo, no passado, porque não adianta também ele estudar o fato histórico sem ele saber a época que aconteceu isso [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 436).

Ela continua explicando

> *[...] o passado, [...] é uma preocupação que eu tenho [...] é quando eu volto nesse tempo aqui passado, eu estou sempre no presente também, eu sempre faço com meus alunos* [4ª série] *[...] de quinta à oitava, relacionando o passado com o presente. Eu sou uma professora de História, que eu não me vejo só falando do passado, qualquer assunto que eu venha... você assistiu minhas aulas, você pode perceber, eu estou sempre voltando ao passado, mas sempre fazendo um senso crítico dele aqui no presente* (Apêndice B, v. 2, p.436).

Considerando o passado como passível de interrogações construídas de forma crítica com base na lógica do presente, não demonstra reconhecer que este 'olhar crítico' que lança sobre o passado traz consigo o resultado de escolhas que faz baseadas em suas próprias elaborações e juízo de valor construído em meio a múltiplas interações socioculturais, o que também está presente na influência de historiadores, professores e historiadores - professores que produziram e transmitiram o conhecimento histórico a que teve acesso em sua formação de professora e que lhe possibilitaram essa compreensão da relação entre presente e passado como um vaivém temporal que acontece mecanicamente.

Ela amplia suas críticas ao processo histórico, desconsiderando o comprometimento dado pelo material didático (Apêndice D, v. 2, p. 559) que utiliza, por ser este modelo de transposição didática que tem por base a produção historiográfica atrelada à perspectiva da história – narrativa que obedece à ordem linear, evolutiva e política em sua construção.

**Antígona** acrescenta ao passado a condição de 'lição' e insere o futuro como mudança positiva, ao considerar

> *[...] voltar ao passado, analisar os fatos, comparar com os de hoje, ver o que no passado foi positivo. Emprega hoje, o que no passado foi negativo? Não isola não! Porque eu acho que o negativo você não tem que jogar fora. Aproveite também e melhore o que foi de negativo, pra gente ter um futuro melhor; uma qualidade de vida* (Apêndice B, v. 2, p.461).

Esta posição demonstra que o passado é submetido à validação para a manutenção ou para a mudança de acordo com os critérios de análise do presente e que ela não leva em conta o processo de transformação e de re-elaborações, inerentes ao processo histórico das sociedades, ao considerar possível esta operação de rejeição ou aceitação do passado humano.

Em seu 'retorno ao passado', ela nos remete ao alerta de Bloch (2001) que considera a ausência de reconhecimento do passado como empobrecimento para o presente, mas que, também, se não há a análise e o reconhecimento desse presente, não há como estabelecer a inteligibilidade necessária para a compreensão do processo histórico. No caso de **Antígona** este reconhecimento não se apresenta na dialeticidade possível e necessária em relação ao passado que é fonte para embasamento da análise das ações que se concretizam no presente. Ela, no reconhecimento que faz desta fonte, imobiliza o passado e o coloca em aspectos pontuais como condição para a mudança no futuro. O presente não é desqualificado radicalmente, mas não se apresenta no

padrão 'idealizado' que busca e, perante a realidade, coloca-se em posição de reclamação da volta ao passado.

É esta a posição de **Antígona** ao reafirmar *[...] o passado entra como base, o que nós tivemos, [...] e que nós temos hoje, que nos levou a termos a vida que nós temos hoje, essa qualidade de vida que nós estamos procurando* (Apêndice B, v. 2, p. 459), explicitando, nesse momento, que sua preocupação está relacionada à qualidade de vida vinculada ao *[...] ambiente. As pessoas não estão nem um pingo preocupadas com a destruição da natureza, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.459) e o passado é, então, colocado como "[...] uma máscara para a inovação, pois já não expressa a repetição daquilo que ocorreu antes, mas ações que são, por definição, diferentes das anteriores" (HOBSBAWM, 1998, p.26).

Entre imagens daquilo que vivenciou em sua formação básica, o que reformulou e o que está em processo de reformulação, **Antígona** nos deu indícios de que sua concepção ainda está muito vinculada à História que Furet (1975) entende como aquela que deveria ser superada ao ter como possível "[...] contar o que se passou, ou até o que se passou de importante, na história da humanidade, ou numa parte da humanidade" (p.84).

Entretanto, é preciso cuidado nos enquadramentos que tendemos a realizar perante a complexidade do conhecimento histórico e **Antígona** ainda tem muito a nos dizer sobre o que construiu em relação à História e ao tempo histórico, sendo que, na continuidade, ela relata

> *História pra mim, eu entendo História como fatos que aconteceram e que foram feitos pelo próprio homem. Então História para mim não tem como eu tirar a História de dentro da minha vida. Eu acho que a História está no passado, ela está hoje e sempre preparando o indivíduo, a pessoa para mudança, para o futuro. [...] você lê em livro que História é o estudo do passado para entender melhor o presente e preparar o futuro, muitas pessoas acham que isto é até uma decoreba, uma coisa,*

> *mas quando você começa a dar aula de História e a sentir isto e perceber isto dentro da pele, dentro da sua vida, você percebe que História realmente é isto* (Apêndice B, v. 2, p. 425).

**Antígona** expressa uma concepção de tempo histórico e História que nos chama atenção para os seguintes aspectos: 1. relação entre o passado/ presente e o futuro; 2. História como construção social; 3. fato histórico; 4. mudança e continuidade na História, que nos levam à necessidade de algumas observações sobre aspectos que compõem estas categorias.

Nas relações que faz entre o passado, o presente e o futuro, o que prepondera para ela é o passado, conforme já indicamos, o que Hobsbawm (1998, p. 32) entende como inevitável, pois prescindir do passado seria inoportuno, e mesmo que fosse o contrário, dificilmente o conseguiríamos, pois o passado além de importante como "[...] continuidade coletiva de experiência [...]" nos possibilita "[...] inúmeros usos sociais [...]" que têm valor para a investigação histórica ao auxiliar em questões do presente ou do futuro e ao fazer emergir, muitas vezes, soluções ou desestabilizações.

Em relação ao passado, **Antígona** demonstra equívocos que a colocam como mais próxima aos conceitos da História tradicional do que aos parâmetros postos e/ou desencadeados pelos "Les Annales". Em relação ao futuro ao ser questionada diretamente sobre a abordagem que faz em sala de aula, comenta

> *O futuro eu abordo como [...] agente de mudança! Se eu dou isso aqui, passado, e eles analisam o presente, esse futuro como que ele poderá ser, melhor ou pior? Melhor ou pior, dependendo da ação de cada um. e o que nós estamos fazendo na escola? Para quê que nós estamos estudando História? Que é o que a gente estuda o passado, os feitos do homem, o que aconteceu com a cultura do homem, porque minha intenção é mudar esses agentes futuros* (Apêndice B, v. 2, p.437).

A perspectiva de futuro de **Antígona** está atrelada à idéia de progresso que, conforme Diehl (2002, p.22), está como fator mental em condutas da vida e também como fator social que se expressa como 'modelo de pensar' que, para Rüsen (2001, p. 58), é "[...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção do tempo se realiza no processo da vida humana" que se constitui como consciência histórica, sendo o termo 'vida', obviamente, entendido como mais do que o mero processo biológico, mas também como processo social.

O que ela expressa como consciência histórica resulta, conforme Rüsen (2001, p.59), de "[...] experiências do tempo [que] são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer". Diehl (2002) complementa, nesta mesma perspectiva, que a crise da idéia de progresso entra como confrontação entre 'intenção e realização' o que colocaria a construção histórica permeada da esperança de unificação pela racionalidade científica; e da crença na produtividade apoiada na tecnologia, como formadora de identidade que, na frustração ou dúvida, gera crise de identidade.

No caso de **Antígona** não entendemos que ela vive 'crise de identidade' em sua construção do conhecimento histórico e, sim, que vive certa perplexidade no tempo presente, ao não conseguir ajustar plenamente os parâmetros construídos no passado à realidade. Para o controle, busca e retira elementos desse passado para as projeções que faz para o futuro.

O passado para ela não é repositório de erros e, em sua perspectiva do tempo do progresso, mantém o futuro como 'redenção' em pressupostos advindos do racionalismo, buscando evidências no passado para a legitimidade do que direciona para o futuro e mantém a História como 'mestra da vida'. Isto não impede que sua concepção contenha a incerteza e a

imprevisibilidade do futuro, perante este tempo linear, o qual já não tem sua direção tão definida, o que expressa como desencanto ligado à qualidade de vida e à própria sobrevivência da espécie, conforme ela expressa

> *[...] sou muito preocupada com as pessoas hoje, que me rodeiam, eu acho as pessoas muito apáticas ao tempo, ao ambiente, as pessoas não estão nem um pingo, preocupadas com a destruição da natureza, eu vejo isso claramente, isso me põe meio ansiosa. Eu procuro até esquecer esse pedaço, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.459).

Apesar do desagrado gerado pelo presente 'desarrumado', a observação do vivido acontece e a retira da possibilidade de inserção na 'atemporalidade contemporânea' (RIOUX, 1999), ao não se afastar do espaço de experiências e não aceitar o enfraquecimento da memória. Ela não se desvincula do futuro, afirmando que o tempo está colocado *[...] como mecanismo de observação, esse tempo que eu te falo, não tempo do relógio 'ah! São duas horas'. Esse tempo vivido, eu, meu canal é a observação é a preocupação das pessoas observarem* (Apêndice B, v. 2, p.461).

A mudança está no horizonte de **Antígona**, porém colocada em determinada direção que se diferenciará do presente, que não a agrada, pois *[...] todo mundo muito preocupado com o futuro material. O tempo futuro pra eles é só material, eu to muito assim, eu fico muito preocupada com a questão do afetivo e do ambiental* (Apêndice B, v. 2, p.460). O tempo presente, como continuidade plena de passado, permanece para ela como referência para a construção de outra realidade possível, que será factível e melhorada, no futuro, através de padrão que tem em seu passado. De qualquer forma, ela demonstra o reconhecimento da continuidade histórica, ao considerar a interdependência entre o presente, o passado e o futuro,.

O passado para **Antígona** é portador de maiores possibilidades positivas do que de riscos por não levar em conta as 'estratégias de seleção' a que este é submetido. Tais estratégias podem provocar o escamoteamento ou a exaltação de determinados objetivos e objetos que estão circunscritos a contextos pensados e planejados, que têm na memória coletiva a sua defesa e preservação, podendo resultar em mudança ou acomodação, o que para a História tem "[...] relação ativa e coletiva com o passado [...]" (CHESNEAUX, 1995, p. 21-22).

Ao distanciar-se, em seu vocabulário, do plural na utilização freqüente de expressões no singular e ao referir-se ao homem, à pessoa, ao indivíduo em suas realizações, parece entender a História como construção individual, não social. Esta é posição ainda não clara, visto poder estar apoiada na utilização tradicional, isto é, como designativa da espécie humana, portanto como coletivo, ou decididamente afastada de Bloch (2001), quando este afirma "[...] o objeto da História é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens." (p.55) e também de Febvre (1985) que explica que os 'homens' são os

> [...] únicos objetos da História – [...]; uma história que não se interessa por não sei que homem abstrato, eterno, de fundo imutável e perpetuamente idêntico a si mesmo, mas pelos homens sempre tomados no quadro das sociedades de que são membros [...] pelos homens de funções múltiplas, de atividades diversas, de preocupações e de aptidões variadas, que se mesclam todas, se chocam, se contrariam, e acabam por concluir entre si uma paz de compromisso, um *modus vivendi* que se chama a Vida (p.30).

Ambos chamam atenção para o fato de que a História trabalha com a mudança e que quem experimenta essas mudanças em si e na sociedade são os próprios homens que as realizam e necessitam compreendê-las em sua dinamicidade, o que não retira a necessidade da cautela dada pela ponderação de Braudel (1978) quando alerta para a não-radicalização do abandono da "[...] contemplação dos movimentos profundos da vida dos homens, cada homem às

voltas com sua própria vida, seu próprio destino; esquecer, negar talvez, o que cada indivíduo sempre tem de insubstituível" (p.35).

Furet (1975), ao considerar que não há metodologia inocente e que o historiador "[...] constrói o seu objeto de estudo delimitando não só o seu período, o conjunto dos acontecimentos, mas também os problemas colocados por esse período e por esses acontecimentos" (p.84), indica que a mudança da narrativa histórica mexe com o sentido do acontecimento colocado como 'singular' e exige que o narrador renuncie à pretensão de 'contar o que passou' e assuma que escolhe e coloca questões para esse passado. A História como "[...] acontecimento permanente [...]" tem a necessidade da "[...] conceitualização ou uma integração num sistema de inteligibilidade [...]" para ir além de simples descrição e atingir interpretação objetiva e subjetiva do comportamento coletivo que revelará a transformação dos comportamentos individuais contextualizados. (FURET, 1975, p. 89).

Na inserção da mudança da História *'événementielle'* para a *'não événementielle'*, a crítica é dirigida ao apego pela descrição do passado através de fatos selecionados. Furet (1975) explica que esta vontade de 'trazer de volta' o que aconteceu conforma e adequa o acontecimento ao tipo de narrativa que irá inserir os mesmos em estrutura de progressão, sendo a mudança inserida em conveniente cadeia de acontecimentos para dar sentido à sucessão das mudanças. Assim, as descontinuidades da realidade são retidas como partes isoladas compostas na narrativa que dará a continuidade.

A História *'não événementielle'* vem discutir e afrontar os princípios da história *'événementielle'* ao não entender o 'fato' como o acontecimento escolhido a que se deu sentido e, sim, como aquele que, colocado em relação ao que o antecede e sucede, em sua regularidade e repetição, se apresenta como pertinente ao contexto estudado. Assim, os fatos históricos são construídos na perspectiva da História que Febvre (1985) coloca como dinâmica e que tem

> [...] a necessidade de recomeçar, de refazer, de repensar quando é preciso e desde que seja preciso, os resultados adquiridos, para os readaptar às concepções, e, por aí, às novas condições de existência que os homens não deixam de forjar no quadro do tempo (p.30).

Utilizando, neste sentido, o diferencial entre 'acontecimento' e 'fato histórico' no decorrer deste estudo, observamos que **Antígona,** no entendimento que expressa no discurso sobre a História, relata em sua primeira frase diz *[...] eu entendo História como* ***fatos que aconteceram*** *[...]* (Apêndice B, v.2, p.425, grifo nosso). Na continuidade, ao ser questionada sobre o tempo histórico e a cronologia explica *[...] o tempo que você, como pessoa, como ser humano, está num determinado local, num determinado tempo cronológico, vivendo a vida.* ***Os fatos históricos*** *estão inseridos neste tempo, neste contexto* (Apêndice B, v. 2, p.425, grifo nosso) leva-nos, primeiro, a entender que **Antígona** tem no conhecimento histórico produzido a sua fonte da 'verdade', mesmo considerando que foi o dia-a-dia da ação docente que lhe trouxe muito mais que o curso universitário a compreensão da História e do tempo, pois

> *[...] quando eu fiz História, eu não sei hoje, porque, né? Há quanto tempo! Setenta e cinco; há quantos anos atrás. Mas eles colocavam o tempo como aquilo que te falei no princípio, uma coisa muito decorativa: decoreba, copereba; [...] Eu é que tive que aprender o que é tempo histórico, enquanto eu não vivi a História e passei pros meus alunos o que é História, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.431).

Nessa crítica à sua formação universitária e na exaltação ao seu próprio esforço na construção de seus saberes sobre a História expressa a luta do indivíduo que busca superar empecilhos colocados à realização do desejo de marcar sua individualidade, e não reconhece que este desejo provém da própria estrutura social na qual vivencia suas experiências sociais (ELIAS, 1994).

O posicionamento de **Antígona** pode ser relacionado àquelas diferentes formas de compreensão do conhecimento que se apóiam em oposições como 'teórico e prático', 'legítimo e proibido'; 'alto e baixo'; dos 'filósofos e dos empíricos' (BURKE, 2003), o que a leva a associar seu processo pessoal à bipolarização entre a prática e a teoria, demonstrando que não reconhece o processo de construção do conhecimento como não-cumulativo; não está restrito apenas aos espaços formais como a escola ou a universidade e nem apoiado em separações entre o 'interior' e o 'exterior'. Ela situa a sua consciência histórica como construída em sua orientação da vida prática, portanto, como vivida na 'intencionalidade do agir humano' (RÜSEN, 2001, p.79).

Ao explicar o processo histórico como *[...] uma relação de acontecimentos, no dia-a-dia das pessoas... porque a História se você pensar bem é... todo mundo faz História, mas são poucos os que registram [...]* (Apêndice B, v. 2, p.431), entende a História como narrativa descritiva que justapõe, como partes isoladas, os acontecimentos 'registrados' na continuidade histórica construída e nos remete aos debates entre historiadores sobre a diferenciação entre o 'fato histórico' e o 'acontecimento', para situarmos que ela considera o sentido que, conforme Veyne (1971), foi questionado pelo Les Annales por estar atrelado à

> [...] historiografia tradicional [...] estudava demasiado, exclusivamente os grandes eventos reconhecidos como tais desde sempre; fazia 'História-tratados-e-batalhas'; mas restava desbravar uma imensa extensão do 'não-eventual' cujos limites nem mesmo avistamos; o não-eventual são os eventos ainda não aceitos como tais [...]. denominar-se-á, portanto, não eventual a historicidade de que não temos consciência como tal [...] (p.49).

**Antígona** considera como possível a volta ao passado e a recuperação daquilo que se passou, portanto entende que a História é construída pelos 'eventos privilegiados e selecionados ao longo do tempo' que, para Furet (1975), são explicitados em estrutura de tempo linear na perspectiva do progresso

levando-nos à assertiva de que ela expressa concepção atrelada à 'história eventual'.

Para verificarmos se reafirmava sua concepção na direção que indicamos acima, retomamos sua fala quando afirma a História como:

> *[...] um conteúdo, é uma... é uma coisa que está dentro de você, que você tem que saber para entender o que você tem hoje, você tem que conhecer realmente o passado e* ***sabendo de tudo*** *e analisando criticamente este tempo que passou e esse tempo que você está vivendo, você tem probabilidade de melhorar gerações futuras* (Apêndice B, v. 2, p.425, grifo nosso).

Para autores que se conformam às mudanças advindas do Les Annales, como Febvre (1985); Furet (1975); Veyne (1988); Le Goff (1984), o fato histórico é reafirmado como 'construção' e não, como pura submissão aos acontecimentos e mantém-se como objeto dos historiadores, tendo estes, importante responsabilidade em função social e política o que para Hobsbawm (1998) permanece na "[...] distinção entre fato histórico verificável e ficção [...]" uma vez que a "[...] crítica cética do anacronismo histórico provavelmente é hoje a principal maneira pela qual os historiadores podem demonstrar sua responsabilidade pública" (p.288).

Mas, **Antígona** não é historiadora, e sim consumidora das produções realizadas em manuais que 'contam' a História e não a sua própria historicidade, o que, conforme Certeau et al. (1977), impede aos estudantes, em nosso caso – às professoras, "[...] a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História" (p.13), e estando as mudanças atreladas às necessidades e movimentos de seu tempo, constatamos que, mesmo iniciando-se a partir da década de 30 as desestabilizações para a mudança historiográfica

através do movimento denominado Les Annales, até a década de 70, estas não repercutiram, efetivamente, sobre o cotidiano dos estudantes brasileiros.

**Antígona** reconhece 'ausências' em sua formação, ao tê-la como dissociada das mudanças desejadas para a História e sua historiografia ao considerar

> *[...] quando eu estudei História na minha vida, ninguém nunca me mostrou o lado da coisa: sempre mostraram um Brasil certinho, um tudo muito certinho. Eu tive que descobrir por mim mesma que não era assim, eu tento passar isso para meus alunos, que História está dentro de você, no seu dia-a-dia, a partir do momento que você modifica tudo mesmo* (Apêndice B, v. 2, p. 425).

Demonstrando que considera a História aprendida em sua trajetória de vida como homogênea e, ao expressar que entende suas mudanças de compreensão como vinculadas a experiências solitárias, **Antígona** tenta dissociar-se do processo social que propiciou a diversidade que expressa em suas interpretações.

Não obstante as reelaborações que já realizou, há nebulosidades em sua perspectiva de História, com a permanência de elementos do tempo linear, de personagens salvacionistas, portanto, individualista, e a valorização de acontecimentos pontuais confundidos com o fato histórico. Estas perspectivas a distanciam de Braudel (1978) que recomenda "[...] não pensar apenas no tempo curto, não crer que somente os atores que fazem barulho sejam os mais autênticos; há outros e silenciosos – mas quem já não o sabia?" (p.59).

Questionada sobre o que entende como 'tempo' expressa que este pode ser o tempo físico relacionado às alterações climáticas cotidianas, sendo aquele da *[...] meteorologia por exemplo, se está fazendo frio ou calor, o clima, tempo ligado a clima [...]* e o

> *[...] tempo vivido pelas pessoas, passado pelas pessoas, curtido, sentido, experimentado, dentro do momento que você vive. [...] é o tempo histórico, é o tempo cronológico, mas ao mesmo tempo, não é aquela coisa fria, cronologicamente falando, é a sua vivência dentro deste tempo cronológico* (Apêndice B, v. 2, p.425).

**Antígona**, ao separar o tempo da natureza do tempo vivido pelas pessoas, desconsidera a dimensão que Braudel (1978) dá à natureza como fator externo que coloca limites à ação dos seres humanos, mas que, de forma dinâmica, também contém fatores não-limitantes, o que os coloca, em relação e na inter-relação, que para serem captados em sua unidade necessitam do trabalho com a longa duração a fim de que as transformações quase imperceptíveis apareçam entre fissuras de mudanças lentas.

Esta visão dicotomizada entre natureza e sociedade não é desejável também para Elias (1998), que tem como desejável a ruptura, ou a superação do maniqueísmo, o qual as coloca como independentes entre si e gera a utilização destas categorias de forma limitante e simplificadora perante a complexidade das relações entre as mesmas.

**Antígona** entende que o ser humano está inserido no tempo, expressando o que Braudel (1978) expressa em relação ao historiador quando diz "[...] esse tempo cola-se ao seu pensamento, como a terra à pá do jardineiro [...]" (p.108), portanto, para ela, o tempo está 'grudado nas pessoas', da mesma forma como há indissociabilidade entre o tempo e a História. Não prescindindo de marcadores temporais advindos da métrica, introduz a cronologia em cena de forma dominadora na subordinação cotidiana das pessoas pois é no

> *[...] tempo que a pessoa está inserida naquele ambiente, naquele contexto de vida. Está ali contando o tempo, o mês, o dia, os fatos que passaram naqueles momentos, [...], naquela*

> *época e vivendo aquilo naturalmente, uma História. Para mim o tempo e a História são praticamente a mesma coisa, está no tempo dentro daquilo que você está vivendo. É o tempo que você vive* (Apêndice B, v. 2, p.425-426).

As diferentes formas de controle do tempo, que através da métrica materializaram-se em calendários, relógios e cronômetros, pouco a pouco, tornaram-se objetos de desejo e de consumo que parecem "encarnar o tempo" (ELIAS, 1998, p.95), e como tal, materializam-se na mecânica da velocidade uniforme, como séries contínuas e posições irreversíveis que, conforme Harvey (1994), estão a serviço do controle da dinâmica do cotidiano moderno que atordoa e oprime as pessoas que vivem a aceleração do tempo.

Assim, é muito complicado esperar que **Antígona se** afaste de representações temporais que têm a cronologia como essencial, se esta, em seu sentido histórico, tornou-se necessária aos documentos e a outros vestígios da presença humana, passíveis da ordenação, como parte da recuperação da inteligibilidade do processo que nos insere na continuidade histórica.

Pelbart (2004), na análise do tempo em Deleuze, afirma que a dificuldade que se interpõe com a fixação na cronologia, seja como datação seja como periodização, estará na divisão em blocos individualizados preenchidos por conteúdo selecionado que gera cristalizações convenientes, ao ter por foco o tempo direcional evolutivo que pode transmitir a falsa idéia de imobilidade social.

Havendo necessidade de cuidar dos percalços propiciados pela cronologia, Hobsbawm (1998, p. 34) ainda observa que a relação com a teleologia persiste na busca da sucessão de eventos mas que, mesmo sendo "[...] algum tipo de cronologia irreconhecível ou imprecisa segundo nossos critérios, pode ser uma mensuração necessária".

O que temos como indicativos é que a cronologia é importante em nossa sociedade, restando-nos situar sua positividade e seus percalços em relação à História, pois, como comenta Bloch (2001), esta precisão ordenada através da datação não oferece suficiência para a análise do processo histórico, na História não há a mágica da exatidão ao encerrar em si a contradição, porque se o "[...] tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança". (p.55).

A cronologia no tempo histórico também está relacionada à colocação do fato histórico que, para Furet (1975), não estará na

> [...] irrupção de um acontecimento importante que abre uma fenda no silêncio do tempo, mas sim um fenômeno escolhido e construído, e cuja regularidade permite que seja referenciado e estudado através de uma série cronológica de dados idênticos, comparáveis a intervalos preestabelecidos. Estes dados já não existem em si, mas como elementos de um sistema formado pelos que os precedem e pelos que o seguem (p.86).

Para Hobsbawm (1998, p. 34) a "[...] cronologia [é] essencial ao sentido histórico moderno do passado, já que a História é mudança direcional" e esclarece que os mitos de criação que supõem sucessão temporal estão presentes em todas as sociedades, mesmo que para isso não se utilize a métrica que é tão importante nas sociedades letradas. Em todas as sociedades há a busca de precedentes que, mesmo dissociados da métrica não deixam de conter elementos da cronologia ao pressupor a sucessão. Para a sociedade ocidental moderna isso não acontece da mesma forma, já que ela mantém a lógica do precedente e insere a métrica que chega ao perfeccionismo de milésimos de segundos em artefatos tecnológicos.

O que inserirá novidade para a História, continua Hobsbawm (1998, p. 35) será a busca das "[...] diferenças das circunstâncias [...]", o que não pressupõe o abandono da cronologia , pois, ainda que ela não dê a precisão e o

reconhecimento desejado, trará referenciais na mensuração dos quais não se poderá prescindir.

Braudel (1978), ao colocar a duração mais longa como possibilidade de definição das crises, rupturas, permanências, enfim integração de temporalidades que nos permitam o desvelamento possível do processo histórico, traz a pertinência do repensar da temporalidade histórica e a importância da relação entre o presente e o passado, afirmando a presença da cronologia como aquela que serve ao

> [...] trabalho histórico [que] decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes. A história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática e de fôlego curto. [...] Hoje há assim, ao lado do relato (ou do 'recitativo' tradicional), um recitativo da conjuntura que põe em questão o passado por largas fatias: dez, vinte ou cinqüenta anos. [...] além desse segundo recitativo, situa-se uma história de respiração mais contida ainda, e, desta vez, de amplitude secular: a história de longa, e mesmo, de longuíssima duração.[...] (p.44).

**Antígona** não se afasta totalmente dos princípios colocados por Hobsbawm (1998) e Braudel (1978), mas, em sua tentativa de reduzir o tempo histórico ao cronológico, desconsidera, ou coloca em segundo plano, tanto a pluralidade como a subjetividade temporal, mesmo quando diz que o *[...] tempo aparece como uma corrida. As pessoas, você só houve as pessoas falarem 'eu não tenho tempo disso, eu não tenho tempo daquilo, eu não tenho tempo [...]*" (Apêndice B, v. 2, p.426).

Em momento posterior da entrevista, confrontamos **Antígona** com a atividade do v. 2 (Apêndice F, p.626), que faz parte da apostila utilizada na escola e que ao solicitar a comparação entre o cotidiano da criança atual com a realidade da criança indígena de séculos atrás, se distanciava das atividades que enfatizavam a

cronologia. Perguntamos qual era a contribuição da atividade para a compreensão do tempo pela criança, ao que **Antígona** explica ser ela, relacionada às *[...] atividades dele em casa, como ele usa o tempo dele, como agente criador de fatos [...]* (Apêndice B, v. 2, p.438).

Ainda sem a clareza a respeito daquilo que ela entendia sobre a intenção da atividade, perguntamos:

> Ent: Os indígenas aí, surgem em qual sentido?
>
> **Antígona:** *Ah, os primeiros habitantes da terra, né! Deu base a essa estrutura que a gente tem hoje, né* (Apêndice B, v. 2, p.438)

Pressupondo que **Antígona** utilizaria tal atividade para o trabalho com a dinâmica das transformações (noção de mudanças/permanências e diferenças/ semelhanças) na abordagem de culturas diferentes e em diferentes tempos, e que teria na atividade o desprendimento (ainda que parcial) da questão cronológica, verificamos que tal dimensão não está em sua compreensão e que coloca em relação artificial as sociedades que possuem base estrutural diferente e que se chocam culturalmente na questão da cronologia (entre outras), de forma flagrante, como exemplifica Krenak (1992) ao dizer que as

> [...] narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas são sempre datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, [...]. Antes, antes, já existe uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, [...]. Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos (p.202)

**Antígona** entende que tempo e história se complementam e que o tempo é necessário para a explicação histórica, mas a ênfase que dá à cronologia

na concepção do tempo histórico nos impele à busca de outras colocações como segue no diálogo abaixo:

> Ent: Eu tenho a impressão de que é capaz de você já ter dito isso, mas tempo histórico e cronologia como é que você acha que se relacionam?
>
> **Antígona:** *Ah, o tempo cronológico é... acho que eu já respondi sim! O tempo cronológico é o tempo marcado, data, né, de uma data a outra data, números, seria a parte científica da coisa, vamos dizer! E o outro, o tempo histórico são os fatos realizados, acontecidos, é a mão do homem, é o tempo que o homem [...] é o tempo que o homem gastou, é o espaço onde ele estava o que foi que ele fez, como ele agiu, como ele construiu, como ele criou...* (Apêndice B, v. 2, p.438).

Mantendo sua perspectiva de que não entende a História como construção social, demonstra não considerar o tempo seqüencial na cronologia, mas apresenta posição que se diferencia das anteriores, ao colocar a cronologia como técnica de controle temporal separada do tempo vivido e ao considerar a duração do tempo, ainda que este esteja associado ao tempo conjuntural na consideração do tempo de vida do ser humano.

Nesta fala considera as relações do homem com o espaço, as imbricações entre o tempo, o espaço e o homem e expressa entendimento do tempo histórico como o 'tempo da ação do homem' que terá "[...] o espaço como *lócus* da experiência da rememorização" (DIEHL, 2002, p.114).

Continuamos buscando explicações que reafirmassem ou não sua linha de raciocínio, conforme segue

> Ent: Você acha que essa cronologia permite a compreensão do tempo do processo histórico?

**Antígona:** *Eu acho que, não sei se eu entendi, mas eu digo, eu acho assim: quando as pessoas se voltam muito para a data, né? De repente você tem que saber usar pra que ela não... cubra os fatos, a realidade dos fatos como eles realmente aconteceram. Às vezes as pessoas ficam mais presas à questão da data do que os fatos realmente.*

Ent: Se a gente tira a cronologia, então não haverá um comprometimento à compreensão do processo histórico ou haverá?

**Antígona:** *Bom, pra mim você viu que há, né? Porque eu estou sempre voltada à data, mas é perigoso, eu acho que a gente tem que dosar isso.*

Ent: Então é possível trabalhar a História sem o uso da cronologia ou não?

**Antígona:** *Eu acho que não, né.*

Ela entende que as percepções, que temos do tempo, não nos colocam perante o real, o que, conforme Trevisan (1995), remete a Bergson, que entende a percepção com função pragmática, para que se perceba do real o que interessa à prática. No caso do tempo, **Antígona** não quer a realização desta operação de sobreposição da percepção à realidade e entende a cronologia como forma de controle da mobilidade e da sucessão que pode desviar do que é real e importante em sua mecânica, e não prescinde da cronologia nem do cuidado que se deve ter em sua utilização.

Apesar de suas hesitações e ausência de referências que fundamentem suas posições, ela confirma que entende a cronologia na História como fundamental para a compreensão histórica e a atrela à história acontecimental (*événementielle*), construída em estrutura cronológica de narrativa. Assim, podemos vincular à imagem construída por Thompson (1981) quando diz que esta História seria como se estivesse "[...] passando em revista uma série de instantâneos, cada

qual mostrando um momento do tempo social transfixado numa única e eterna pose [...]" (p.58).

Em relação ao contexto de compreensão pela criança do tempo cronológico, **Antígona** responde que isto acontece *[...] quando ela* [a criança] *consegue comparar o presente com o passado. Alguma coisa que você tá falando do passado, que você está ensinando pra ela que ela identifica no presente* (Apêndice B, v. 2, p.438) reafirmando no exemplo abaixo:

> *Quando ele relata um fato de acordo com a época que foi citada. Quando por exemplo você fala dos escravos, como viviam os escravos naquela época, então se o aluno consegue visualizar na cabeça, na memória... como viviam esses escravos [...] eu não posso também dar uma aula de História só; vou falar sobre escravos. Tem que passar um filme, por exemplo, eu passei o menino do Engenho, eu acho que você tem que mostrar pra eles também como que é [...]* (Apêndice B, v. 2, p.439).

Neste exemplo temos o indicativo de que **Antígona** confunde tempo com a cronologia, mas que ela entende a especificidade e dificuldade da compreensão temporal, pela criança, das relações entre o presente e o passado, ao ampliar suas aulas sobre aspectos da organização social escravocrata do Brasil do século XIX, utilizando recursos como filmes.

Na seqüência, de forma contraditória, ela não demonstra o mesmo entendimento em relação ao processo de construção do conhecimento, pela criança, que é permeado das tentativas, erros e acertos que a criança expressa nas dúvidas e curiosidades, pois para **Antígona** a criança não está entendendo o conteúdo quando *[...] ele fica 'não entendi'. Mas que época que foi? Como que era essa época, assim, assim? Como que acontecia, como que era a cidade, como que era isso?* (Apêndice B, v. 2, p.439).

Há em sua ação docente a preocupação de fazer com que as crianças se apropriem de conhecimentos sobre a cronologia, o que para Ariès (1977) se justifica na consideração de que "[...] se os alunos não tiverem nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário" (p.12).

Após dois anos, encontramos **Antígona** aposentada e trabalhando com a formação de professores e, nesta segunda entrevista, retomamos a questão do tempo em relação à abordagem e fundamentação teórica que utiliza na formação continuada dos professores da 'rede' da escola privada e ela explica que trabalha de acordo com a faixa etária da criança:

> *[...] se você vai trabalhar de educação infantil a primeira série com tempo, você tem que trabalhar com atividades práticas, é o tempo de ir ao banheiro, o tempo de escovar os dentes, o tempo de você brincar, o tempo no limite. De primeira a quarta também a questão da localização, onde você está localizado em que tempo você está, mês, ano, como você aproveita seu tempo, o tempo na questão cultural, na questão ambiental, na questão de atividades mesmo, cronometrar. Da sétima por exemplo, de quinta a oitava,[...] aí já vem da minha época igual, eu tentei trabalhar, situar o aluno dentro da linha do tempo, eu tenho essa preocupação, dos fatos que eles estão vivendo, eu chamo muito a atenção dos meus alunos e faço isso com as professoras que acho muito importante, é prestar atenção no tempo presente* (Apêndice B, v. 2, p.459).

Expressando que permanece com forte preocupação em relação ao ensino da cronologia, indica em suas estratégias metodológicas que considera, inicialmente, o tempo de vivência da criança para a sua necessidade de 'organização temporal' tão apregoada e valorizada pelo contexto de sociedade capitalista, preocupada com a produção; em seguida, amplia com a inserção de outros marcadores temporais necessários ao tempo produtivo, pois, mesmo citando

a questão ambiental e cultural, o faz de maneira vaga, sem contextualizar o que entende como abordagem pertinente.

Em seus encaminhamentos há a permanência de relações temporais advindas de sua própria formação familiar e escolar no que diz respeito às exigências da compreensão do tempo cronológico disciplinado e controlado, que terá, como acréscimo diferencial, a consideração da relação entre o presente e o passado.

Evidentemente, ela já teve contato com outras abordagens teóricas de História, mas a que está em suas falas, como norteadora de opções, é a que construiu ao longo de sua formação, o que expressa com convicção ao dizer que

> *[...] se você falar assim o que é História, História é o estudo do passado para você entender o presente pra você ter um futuro melhor, é factual? Se você falar assim sim, mas se você empregar isso na prática com os seus alunos, dar atividades em que eles possam observar o tempo que eles vivem hoje, o que está ao redor deles, como eles aproveitam esse tempo deles hoje, eles vão saber entender o tempo passado e se preparar pra um futuro melhor. A minha preocupação com a questão do tempo hoje é esta, de vivência, de vida, de prestar atenção no que eles vivem hoje...* (Apêndice B, v. 2, p.459).

Há nesta fala de **Antígona** um olhar de maior consideração pelo tempo presente, corroborando o que Ariès (1977) coloca como interesse pela modernidade e que gera uma "[...] espécie de dialética do presente e do passado, que se nota tanto no leitor médio como no historiador mais sofisticado [...]" (p.26), que, conquanto seja problemática e arriscada pelos fenômenos atraentes advindos de modismos, não há fórmula mágica, para Sirinelli (1999), que permita nosso desligamento da comunidade a que pertencemos. A importância da presença da experiência vivida remete-nos à melhor compreensão do contexto como histórico assim como à dialética desta relação que Braudel (1978) coloca como

> [...] tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não são apenas a substância do passado, mas também o estofo da vida atual. Uma razão a mais para assinalar com vigor, no debate que se instaura entre todas as ciências do homem, a importância, a utilidade da história, ou, antes, da dialética da duração, tal como ela se desprende do mister, da observação repetida do historiador, pois nada é mais importante, a nosso ver, no centro da realidade social, do que essa oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se. Que se trate do passado ou da atualidade, uma consciência clara dessa pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências do homem (p.43).

A ênfase que **Antígona** passa a dar ao presente chama atenção, quando explica que

> *[...] as pessoas, hoje, sempre, eu lembro de mim, parece que quando a gente tá vivendo o tempo ali presente, você não se prende muito a detalhes o que está à sua volta. Então eu tenho uma preocupação muito grande com o tempo, em passar pra esses alunos e pra esses professores agora, é de estar despertando nos alunos o tempo hoje, tá, o que está ao redor dele [...] pra poder aprender o passado, entender o passado, [...]* (Apêndice B, v. 2, 459).

**Antígona** expressa um discurso no qual compreende Tempo e História com elementos mesclados entre a perspectiva tradicional e abordagens renovadoras como a da Nova História, destacando-se, aí, a permanência da cronologia de forma tradicional.

Considerando que o tempo na sociedade atual é opressivo em sua organização utilitária, ela lamenta que este

> *[...] tempo acaba, hoje em dia, não sendo muito curtido: você passa pela vida, pelo tempo, sem às vezes perceber coisas maravilhosas que estão ao seu lado, por... por você, nem é o trabalho, [...] é por você não saber como dividir esse tempo*

> *entre o trabalho, o lazer e as coisas para você* (Apêndice B, v. 2, p. 426).

O que preocupa **Antígona** em relação ao tempo é a dimensão que lhe dá a sociedade de produção que destaca o valor da utilidade e diminui, retira da vida das pessoas o tempo

> *[...] com qualidade de vida hoje, está muito ligado, porque as pessoas sempre falam 'eu não tenho tempo, eu não tenho tempo, eu não tenho tempo'. Com isso deixam de lado, [...] deixam de dar atenção para as pessoas* [silêncio], *deixam de curtir seu próprio corpo, sua própria, seu próprio visual, a estética, a ética, tudo envolvido é determinado dentro desse fator tempo, que você não está sabendo, você mesma viver esse tempo* (Apêndice B, v. 2, p.426).

Este tempo que, na necessidade de regularidade em sua repetição, é regido pelo controle da métrica através de instrumentos como o relógio, faz com que **Antígona** o deseje como passível de mudança pois *[...] o ideal seria você não se deixar tutelar pelo tempo [...]* (p.427), mas se o 'mal-feito está feito' e

> *[...] já que não tem outro remédio, que a nossa vida hoje, moderna, essa vida louca que a gente leva do fator tempo, eu acho que, o que a gente tem que fazer é melhor organizá-lo, para fazer de tudo um pouco, trabalhar, ter tempo de ler um livro, de estudar, de sabe?* (Apêndice B, v. 2, p.426).

A adequação à realidade é o que vislumbra para o equilíbrio, porquanto o rompimento com a organização temporal, como está posta, em seu cotidiano não facilita a radicalização, tanto que admite que

> *Eu acho que... contrapor totalmente não, não saberia. Eu, **Antígona** não saberia viver sem ter uma organização prevista,*

> *tá? [...] Eu às vezes me sinto nesse esquema de vida, que levo hoje, uma fazedora de História dentro do meu trabalho, dentro da minha casa com meus filhos. Mas quanta coisa que eu poderia lá fora com as pessoas, numa favela, num asilo, num, em qualquer outro lugar, estar agindo e eu não tenho tempo, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.426).

**Antígona** lamenta ter sua participação social limitada ao profissional e, apesar de ter constatado que foi no âmbito da prática profissional que o tempo adquiriu significado diferente do que conhecera em seus estudos acadêmicos, indica que se afastou das mudanças da teoria historiográfica e enuncia que o

> *[...] tempo é o espaço, é por exemplo, é o fato, é o espaço de tempo onde se passam determinados fatos; um espaço de tempo onde aconteceu uma guerra, onde aconteceu uma mudança em tal tempo, mas assim você não vive aquilo intensamente igual hoje, eu como regente de uma classe ensinando pros alunos o que é História, o que é tempo histórico* (Apêndice B, v. 2, p.431).

Ela nos indica que considera que a prática escolar transformou-a e cooperou para a reelaboração de seus saberes, inteirando-a de forma mais próxima à realidade sobre o tempo, em posicionamento que corrobora o que Tardif (2002, p.56) expressa em relação à atividade profissional, no caso, o exercício do magistério, como fazeres que não são "[...] simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional".

No caso de **Antígona**, seguindo o raciocínio de Tardif (2002), ela se enquadra naquelas situações em que a formação teórica é complementada pela

prática docente, na ação e interação postas pela atividade profissional, o que não quer dizer que o conhecimento teórico que construiu não esteja presente, e, sim, que há a reelaboração deste conhecimento no decorrer do tempo do exercício da atividade profissional, permanecendo a valoração da cronologia em meio a movimentos de questionamentos que constatamos à medida que avançamos no diálogo.

Abordando o processo histórico, ela coloca-o como

> *[...] relação de acontecimentos, no dia a dia das pessoas [...] porque a História se você pensar bem é [...] todo mundo faz História, mas são poucos os que registram. Então a gente vê que este processo histórico, o que a gente sabe dele é muito pouco pelo que tem aí fora, porque na realidade são poucos os que registram e o que a gente sabe é o que foi registrado e o que está sendo registrado, se você pára para pensar no tempo que já passou e o que está passando agora quanta coisa importante ou de ruim ou de bom está por fora de pessoas que não registram que você nem sabe* (Apêndice B, v.2, p.431).

**Antígona** reclama da predominância da história oficial, política, biográfica, ao ter na 'fonte documental' o recurso para a produção do conhecimento histórico. Contraditoriamente, considera Marrou (1975, p.47) que alerta para "[...] o conjunto dos 'factos' que se extraem dos documentos; ela existe latente, mas já real, nos documentos, mesmo antes de intervir o trabalho do historiador [...]". Porém ela demonstra que não considera que a "Memória possui contextualidade e é possível de ser atualizada historicamente. Ela possui maior consistência do que lembrança, uma vez que é uma representação produzida pela e através da experiência" (DIEHL, 2002, p.116).

Na continuidade questionamos quais seriam as mudanças que gostaria de ver acontecer e ela, com enfoque ampliado para a sociedade, explica que seria

> *Do homem, da mudança da vida de uma pessoa, da mudança de hábitos, da mudança cultural, da mudança de civismo. Eu quase morro de tristeza quando eu vejo esse nosso país totalmente largado na questão de amor à pátria do civismo, de descrença, de corrupção de um povo tão lindo...* (Apêndice B, v. 2, p.432).

O discurso de **Antígona** está permeado da dubiedade gerada por trajetória de vida familiar, escolar e profissional atrelada a um quadro de referências socioculturais apegadas a saberes que já são questionados por ela como o tempo cronológico, a exaltação de personalidades e determinados valores associados ao civismo. Mas são estes saberes construídos, ao longo de sua vida, que valorizavam a concepção de História tradicional e negavam as contradições sociais no afã da construção de cidadania, na perspectiva nacionalista que permanecem como referência, corroborando a manutenção da perspectiva de fortalecimento da convivência harmônica em sociedade cordata, devotada à pátria, portanto, afastada de conflitos.

Tendo como referência esses princípios, ela não se omite perante os alunos na tentativa de fazer com que eles sejam críticos, bem formados, felizes e que entendam o processo histórico de forma diferente daquela a que teve acesso

> *[...] na faculdade que eu aprendi é esse pipipi, decoradinha, que seria assim 'é a causa, o fato e a conseqüência', tá! Então eu vejo que hoje não é nada disso, eu acho que você tem que arregaçar as mangas mesmo e você tá lá dentro do processo histórico. [...] é isso que eu vivo, você entendeu? Porque não adianta eu te dar uma definição do processo histórico lá fora, dentro dos livros, se eu não concordo com isso, entendeu, essa coisa factual, não me leva a nada* (Apêndice B, v. 2, p.432).

Considerando como sua a responsabilidade da contextualização histórica das informações com que trabalha em sala de aula, tenta fazer com que o

estudo da História torne-se significativo, através da valorização do tempo presente e do cotidiano dos alunos ao

> *[...] passar para as crianças, para os alunos o que já está registrado e o que não está registrado, que eles trouxessem pra mim o que a gente nessa sala montasse uma história que é desconhecida por aí, então eu acho o processo histórico... esse lance de você registrar os fatos, de mostrar o homem como fazedor de História anda furado. [...] tinha que existir alguma maneira disso aí, desse processo de histórico ser colocado de uma forma mais abrangente* (Apêndice B, v. 2, p.432).

Insatisfeita com a História ensinada, tem como meta a superação da ausência de criticidade que sua geração carrega, considerando que, se tem *[...] alguma criticidade [...],* é esta advinda de seu próprio esforço, pois *[...] eu estudo, busco isso, mas e as pessoas da minha idade que não estudam [...]* (Apêndice B, v. 2, p.437). Neste questionamento, até certo ponto angustiado, explica como meta em sua ação docente na *[...] sala de aula [...] mesmo que eu volte em data, mesmo que eu volte ao passado, presente e futuro, porque eu quero mudar os meus alunos, eu quero que eles façam dessa nação uma nação melhor!* (Apêndice B, v. 2, p.437).

Se para **Antígona** o passado, a cronologia e o civismo são noções e temas que ressaltam em sua concepção de tempo histórico, para **Dafne**, licenciada em História na Universidade Estadual de Londrina, será o passado, o presente e o futuro que estarão em relação na História vivida e construída pelo homem o qual necessita de um movimento que pressupõe estar *[...] voltando ao passado para poder entender o que está acontecendo hoje* (Apêndice B, v. 2, p.378).

Instada a ampliar seu pensamento sobre História, ela explica

> *História é... o que a gente está vivendo, é o hoje, é o ontem, entender o que aconteceu, as conseqüências do ontem e poder sobreviver hoje [...], acho que é uma vivência constante.*

> *História, você faz História, você vive a História, você participa da História o tempo todo, acho que é, é mais ou menos isso, [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 378).

**Dafne** está respondendo à provocação que pede a definição complexa e controversa sobre o que é História e explicita em sua fala o que construiu como resultado de articulação do pensamento histórico com a consciência histórica conforme Rüsen (2001), levando-nos a considerar que entende a História de maneira equivocada, isto é, como uma entidade ou realidade pronta, acabada e externa que só precisa ser apreendida cognitivamente.

Ela não entende que a História não está na mesma esfera das realizações humanas, mas que se constitui através destas realizações humanas:

> O agir e o ser em cada presente determinam-se a partir das ocasiões, motivos, finalidades, caracteres presentes a cada vez; tornam-se história, mas não a história. Com outras palavras: atividades com as quais nossa ciência (História) se ocupa ocorrem presentemente, sob inúmeras categorias, [...]. Elas são históricas porque nós a concebemos como históricas, não em si e objetivamente, mas exclusivamente em nossa concepção e por intermédio dela. Precisamos por assim dizer, transpô-las. Ao mesmo tempo fica claro, porém, que somente essa transposição a partir dos feitos se faz história, isto é, recupera-se para a memória, para a consciência histórica, para a compreensão, o extrínseco, o ultrapassado, segundo outras categorias [...] (DROYSEN, 1977 apud RÜSEN, 2001, p.67).

A abordagem de **Dafne** também já foi expressa por **Antígona** e nos indica que elas não consideram que o historiador constrói seu objeto de estudo, e que, nesse processo, ele se expõe ao risco de ter sua problematização inicial transformada de tal maneira que o remete a outras hipóteses, a outras fontes, conceitualizações e formas de integração em rede de significações, que até então não ousara supor, mas não poderá ignorar na interposição de desvios sem que apresente base em fundamentação convincente.

**Dafne** também expressa estranheza perante o processo de construção do conhecimento histórico em sua provisoriedade e entende que *[...] Tudo é baseado em hipóteses em História, a não ser a História vivenciada agora, contemporânea na qual você está ali. Mas... eu, você trabalha com hipóteses em História* (Apêndice B, v. 2, p.379). O alerta de Thompson (1981, p.49), em relação às limitações da produção do conhecimento histórico, não está presente em sua compreensão, pois desconsidera o que ele indica como necessidade do historiador: dirigir perguntas à 'evidência' com a qual trabalha, utilizando métodos históricos rigorosos, mas sem retirar a possibilidade da provisoriedade e incompletude do conhecimento histórico, o que nem por isso o tornará inverídico.

O que Thompson (1981) quer esclarecer é que o conhecimento histórico não é construído através de revelações, abstrações e, sim, em relação dialógica, à medida que

> [...] essas ações e relações deram origem a modificações, que se tornam objeto de investigação racional, podemos definir essa soma como um processo histórico, isto é, práticas ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. Embora essa definição surja em resposta à pergunta formulada, esta não 'inventa' o processo.[...] Cada idade, ou cada praticante pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social. Mas isso não significa absolutamente que os próprios acontecimentos passados se modifiquem a cada investigador, ou que a evidência seja indeterminada (p.51).

**Dafne**, ao atribuir uma existência autônoma à História, minimiza a ação cognitiva e reflexiva do historiador na ação intencional de desvelamento de 'evidências' da realidade que a ele suscitaram indagações. Indagações que não podem ser descontextualizadas de seu próprio tempo e de seu juízo de valor, visto que, ele, o historiador, é que dará significado ao passado sobre o qual se debruçará

na reconstituição do processo. Este sentido da construção histórica parece não estar claro também para **Antígona**, pois tanto ela como **Dafne** afirmam de forma enfática *'que tudo é História'*, o que **Dafne** reforça ao dizer que História é

> *[...] vivência mesmo da gente. A participação da gente como cidadã, dentro de uma sociedade e poder exercer isso dentro de uma escola. Poder mostrar que a História, ela não é uma coisa acadêmica simplesmente, é uma coisa que você tá vivenciando, você está vendo, faz parte da tua vida, do seu dia-a-dia, das coisas que você faz, e isso tem uma conseqüência, né? Que é o que eu tento pelo menos assim, é... é... colocar no meu dia- a-dia* (Apêndice B, v. 2, p. 378).

Outro aspecto que ressalta é o papel que atribui ao passado como 'construtor de conseqüências' ao concebê-lo como fonte de recompensas ou punições e ao atribuir a ele o *referendum* de realidades que seriam previsíveis na racionalidade. Implicitamente, incita à volta ao passado como fonte de orientação do presente, vinculando este à futura realidade que será *[...] conseqüência da tua atitude, do hoje, né? E, aí amanhã você vai poder entender, qual o porquê dessa sua atitude* (Apêndice B, v. 2, p.378).

Tal posição também nos remete à crise de identidade que atinge a sociedade contemporânea, perante a massa de acontecimentos ou a aceleração do tempo. Está em conformidade com Nora (1977), para quem o sentimento de perda das raízes que gera a crise de identidade e buscas para o fortalecimento da conciliação do cotidiano com o passado, traz "[...] a permanente inquietação de interrogar o presente [...]" (p.52) e remete ao sentido 'pragmático' que coloca em relação à utilidade da História. Para Bloch (2001, p.46), isso faz parte das dificuldades da História que não deixa de representar "[...] um esforço para conhecer melhor; por conseguinte, uma coisa em movimento".



BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
EDUCAÇÃO
UNICAMP

Na continuidade perguntamos a **Dafne** o que era o tempo e ela respondeu explicando que é

> *[...] conseqüência da História, não só o tempo cronológico, né? Mas é... é a vida, é a tua vida, né? O momento que você está vivendo, o teu momento histórico, teu tempo, não só o tempo cronológico, mas é o momento que você está vivendo* (Apêndice B, v. 2, p.378).

O tempo histórico para **Dafne** está inserido no processo de construção humana, portanto é compreendido também como tempo cultural, contendo a delimitação temporal dada pela cronologia que serve para *[...] você poder estar realmente por dentro. Saber onde você está. Podendo se localizar em que tempo histórico, em que época que tal coisa aconteceu [...]* (Apêndice B, v. 2, p.378).

Concebendo o tempo histórico como vinculado ao tempo cronológico, tenta distanciar-se da cronologia, sem prescindir do retorno ao passado, que lhe possibilitará *[...] fazer essa regressão, essa busca, [...] que não estará dependente da [...] data, né? Aos fatos mesmo históricos, não se apegar muito à data* (Apêndice B, v. 2, p.378).

Antes de ampliarmos sua concepção sobre a cronologia, será pertinente esclarecer aspectos da relação que estabelece entre a cronologia e o presente, passado e futuro, pois insiste em atribuir a estes a primazia para compreensão da transformação histórica, com base em observações de vivências em sala de aula nas quais as crianças explicitam o que entenderam como mudança ou não, da seguinte forma

> *Foi bem assim que eles colocaram 'os portugueses pegaram o nosso dinheiro, mas isso não mudou não, professora. Porque o*

> *Belinati*[15] *também pegou o nosso dinheiro,' né? – isso, com certeza eles entenderam qual foi a transformação econômica e que isso teve um cunho político, né? E que isso está refletindo, aonde? Na sociedade que a gente tá vivendo hoje, né? [...] ele entendeu esse processo, que esse processo ele é difícil de... de... você modificar, né? [...] essa exploração e tudo mais, né? Quando a gente está trabalhando eles [...] vincularem com alguma coisa que eles estão vivenciando, né ? E eles conseguem, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.392).

O exemplo citado por **Dafne** reforça a idéia de que ela considera a dinâmica histórica, mas que realiza tentativas de afastamento da cronologia, o que pode propiciar que venha a negligenciar a necessidade das crianças em relação aos marcos temporais métricos. Omissão esta que pode comprometer a condição de leitura crítica que as crianças farão da realidade, pois estes são saberes que estão relacionados às convenções temporais construídas pela sociedade ocidental que na ausência de trabalhos sobre sua historicidade, serão naturalizados. Mas, esta radicalização não está no horizonte da prática de **Dafne**, pois, ao comentar uma atividade com mapa utilizado para a elaboração da linha de tempo (Apêndice F, v. 2, p.614-615), explica que

> *[...] trabalhei esta data porque estava assim: no mapa eu achei interessante [...] porque mostrava a busca, saindo de Portugal e as expedições, [...]? É para eles terem noção de que foi uma bem perto da outra, né? E que essas, essas descobertas elas aconteceram muito uma atrás da outra, com uma continuidade muito grande [...]* (Apêndice B, v. 2, p. 389).

A cronologia, de qualquer forma, a incomoda não apenas no âmbito da História ensinada, mas também nas exigências que a sociedade coloca ao ser

[15] Belinati é político que no Município de Londrina foi eleito para o cargo de prefeito três vezes, sendo em sua última gestão cassado por desvio de dinheiro público no ano de 2000, ano da realização desta entrevista.

*[...] tudo muito datado, [...], você tem que ter dia, mês, ano. É importante, mas tem certas coisas que você não precisa, porque o ser humano não guarda tudo assim tudo certinho, assim dia, mês e ano* (Apêndice B, v. 2, p.378); e coloca a 'periodização' como opção a esta cronologia miúda da escola que exige *'tal dia de tal ano'* como conhecimento histórico, explicando que em sua prática considera

> *[...] o fato histórico aconteceu, aconteceu em que época, né? É século, década, mas não tem aquela coisa, assim, de que a gente passa muito, não... na escola eu vejo muito isso: 'tal dia de tal ano'. Quer dizer isso para o aluno fica uma coisa muito longe e muito difícil de guardar. Ele não consegue fazer essa relação 'ah, lá', igual eu com a arqueologia, 'lá milhões de anos'. Esse tempo, eu acho que é assim, para você poder mostrar que faz uma grande quantidade de tempo que isso aconteceu, mas não datar esse tempo, sabe? Tá. Fica muito restrito a data e tudo mais* (Apêndice B, v. 2, p.378).

**Dafne**, em seu discurso, restringe a utilização da cronologia em seu trabalho pedagógico, mas nos cadernos dos alunos a cronologia está presente em atividades variadas relativas a conteúdos como 'expedições portuguesas' que utiliza para elaboração da linha do tempo e o cálculo em séculos e datas (Apêndice F, v. 2, p.612-613), bem como em conteúdo relacionado às transformações do séc. XIX, no qual, quando trabalha com periodização, novamente, pede a organização em linha do tempo (Apêndice F, v. 2, p.613).

**Dafne** trabalha com datação, periodização, com longas e breves durações e o que a incomoda são os critérios da utilização da cronologia de forma linear. Há nela incômodo com a opressão da cronologia (em sua infância o tempo disciplinar foi muito forte) e tal condição a coloca em movimentos de contestações e buscas de alternativas para mudanças. Nas tentativas de fuga, coloca a cronologia na esfera das 'hipóteses' e considera como passível de datação apenas os acontecimentos da História contemporânea.

Até este momento em sua fala nos indica que se situa entre duas formas de temporalidade: a imediata – História do presente e a mais lenta, a da longa duração que advém de influência maior da Antropologia do que da própria história.

Colocamos esta possibilidade em razão de que fez especialização em Arqueologia e pela influência que recebeu da Antropologia com base em sua fala sobre o tempo e a indicação de seus professores — referenciais, que são antropólogos, assim como pelas referências de leitura nas quais cita *[...] Geertz, Sahlins e Lévi-Strauss e quando enfatiza que com eles aprendeu que [...] Existe uma continuidade histórica e esse tempo é... não necessariamente tem que ser datado, né? E nem por isso deixa de ser História, né?* (Apêndice B, v. 2, p.385).

Tendo a afirmar que **Dafne** assimilou mais as críticas das Ciências Sociais à forma de abordagem e utilização do tempo na História tradicional do que as mudanças introduzidas pelos "Les Annales", em relação ao tempo histórico, quando afirma que das teorias utiliza *[...] um monte de coisas, não só da área de História mas, uso da Antropologia porque a gente trabalha muito com a questão, assim, do tempo* (Apêndice B, v. 2, p.423).

A Antropologia certamente trouxe contribuições para a História em relação à cronologia, o que leva Certeau et al.(1977) a considerar que ela

> [...] insinua na História uma outra relação com o tempo: já não se trata de um tempo voluntarista, progressista e nítido, que continua sempre a avançar apesar das resistências, mas sim de um tempo que se repete, que evolui em espiral, que tem nós e volta atrás, um tempo manhoso cheio de sinuosidade (p.28).

No tocante às influências dos historiadores, **Dafne** cita Braudel em relação à longa duração ao dizer

> *[...] essa história da longa duração que o Braudel eu acho é que fez, que eu acho assim que foi brilhante, [...] pelo próprio apontamento dele, na questão da História cultural, como é que isso acontece. [...] Braudel foi feliz [...] quando ele coloca essa História da longa duração, você tem mesmo uma continuidade* (v. 2, Apêndice B, p.420-421).

Como já indicamos no início deste capítulo, as críticas dirigidas à História a partir do final do século XIX, por Durkheim, tiveram continuidade no início do século por seu discípulo François Simiand. Na década de 60, Lévi-Strauss (1989), como referência citada por **Dafne,** também elaborou duras críticas à utilização da cronologia pelos historiadores, à qual denominou como 'código' de análise. Para ele esta 'codificação cronológica', ao conceber as datas em ordenação linear, dissimula a complexidade dos intervalos na 'mensuração da duração' o que o leva a considerar que o código do historiador não se constitui pelas 'datas' e, sim, por 'classes de datas' (p.287) que manterão

> [...] relações complexas de correlação e oposição. Cada classe se define por uma freqüência e pertence ao que se poderia chamar um corpo ou um domínio da História. Portanto, o conhecimento histórico opera da mesma maneira que um aparelho de freqüência [...] (p.288).

Essas críticas, foram importantes para a História, conforme já apontamos com Certeau (1977). Assim, devemos considerar que as Ciências Sociais auxiliaram na colocação do tempo em sua visibilidade métrica como construção cultural, escancarando, conforme Reis (1994b, p.44), a dimensão simbólica, heterogênea, descontínua e não-linear do 'próprio existir' do ser humano. Os seus instrumentos de controle e organização abriram perspectivas para outra concepção de tempo social, aquele que extrapola a métrica e a objetividade dada por instrumentos como o calendário, até então, tão caro aos historiadores.

Braudel (1978), em sua reação não só bem – humorada como também reflexiva e criativa, replica dizendo "[...] o desejo de cada um de se afirmar contra os outros está forçosamente na origem de novas curiosidades: negar outrem, já é conhecê-lo" (p.42) e, na crítica às querelas das Ciências Sociais em seu próprio interior, coloca a História como aberta à interdisciplinaridade ou à aceitação das contribuições das demais ciências. Nesse contexto, constrói uma abordagem que recupera a 'dialética das temporalidades' realizando nela a distinção de diferentes patamares do tempo e seus descompassos, para a reversão da história historicizante através da pluralidade da duração.

Na continuidade, **Dafne** reafirma Braudel como apoio teórico para seu trabalho prático, acrescentando Vovelle e Foucault. Mas para ela o principal referencial ainda é *[...] o Braudel [...]. Não sei porque eu sou apaixonada pelo trabalho dele...,* enfatizando que *[...] ele faz com que eu saiba do conceito da teoria, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.423).

**Dafne,** ao ser questionada sobre os fundamentos que utiliza para a posição acima, confirma sua atração pelos fundamentos propostos pela Nova História, dizendo

> *Primeiro da História Nova, eu uso muito a história nova, que é uma coisa que eu me identifico muito, com História Nova e eu acho que dá pra trabalhar; que é a história da longa duração, essa história da longa duração que o Braudel eu acho é que fez, [...] porque se você for pegar a História, você tem uma determinada época, você tem a História só da Pátria e a impressão que dá: o tempo é data! E aí acabou não tem mais nada, e ali o tudo certinho não aconteceu mais nada nesses entremeios que eu sempre falo pros professores: 'vamos tomar cuidado porque não existe uma coisa estanque, não é só, aconteceu um monte de outras coisas, um monte de transformações dentro desse meio'* (Apêndice B, v. 2, p.420-421).

Reafirmando sua crítica à utilização tradicional da cronologia na História, demonstra que leva em consideração as mudanças na historiografia após os "Les Annales", mas que, em sua compreensão, se ateve mais à questão das múltiplas durações (o que é muito importante), aparentando certo distanciamento de outras mudanças em relação ao próprio tempo histórico, assim como em relação à renovação teórico-metodológica introduzida, que conforme Reis (2000) refere repercutiram na narrativa histórica, nas técnicas, nos métodos e na renovação do conceito de fonte histórica.

**Dafne** indica em seu discurso que, neste momento, a sua elaboração está voltada para a orientação de professores em relação ao ensino de História. Continua reconhecendo a continuidade histórica assim como a manipulação realizada sobre o ensino da História que excluiu, para Silva (2000), os educandos (incluídos neles os professores) do acesso à História das múltiplas interpretações que circulam socialmente, como aqueles explicitados no trabalho de Braudel.

Comprometida em sua ação pedagógica de sala de aula e na função de assessora pedagógica, busca e reconhece o movimento de mudanças historiográficas tentando ampliar seus saberes. Mas, mesmo assim, expressa fundamentos que dão sentido mais prático do que teórico ao seu discurso em relação aos pressupostos colocados através das várias gerações advindas dos "Les Annales", assim como, especificamente, em Braudel.

Acreditamos que **Dafne** está mais próxima dos princípios dos estudos das Ciências Sociais do que dos de sua formação em História quando desqualifica a cronologia nos estudos históricos e quase prescinde dela ao enfatizar a longa duração. Este entendimento pode estar relacionado ao que ela mesma indica, isto é, que em seu curso de História não se dava muita importância ao tempo nem *[...] a este tipo de discussão. Eu senti. Tanto é que eu senti muito isso quando eu*

*fui trabalhar com Arqueologia, porque na Arqueologia a gente trabalha muito com a temporalidade, né?* (Apêndice B, v. 2, p.381).

Apesar das restrições que faz à cronologia para o ensino de História, entende que

> *[...] essa cronologia que você fala, essa coisa datadinha mesmo, né? [...] ela é necessária em determinados momentos, para que a criança tenha essa noção mesmo, do tempo cronológico. Ela é necessária, mas eu acho que você não precisa estar o tempo todo em cima dessa cronologia, porque ela consegue entender essa mudança, essa transformação* (Apêndice B, v. 2, p.391).

Atribuindo a nós uma conceituação ou valoração do tempo cronológico não expressada, reafirma suas restrições a esta organização temporal colocada pela métrica, ressaltando que, em sua ação docente, trabalha *[...] em cima de horários, porque você tem uma grande quantidade de coisas para fazer, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.379).

O enquadramento dos alunos a uma organização temporal para o cotidiano faz parte de suas preocupações e, para isso, considera necessários trabalhos

> *[...] com relógio para poder condicionar mesmo, que é um condicionamento. Falava: ó! vou botar o relógio em tal hora e a gente vai tentar ver quanto tempo a gente consegue fazer essa atividade e a gente foi trabalhando assim para poder render* (Apêndice B, v. 2, p.380).

Reproduzindo as rotinas disciplinares do tempo a que era submetida quando criança no ambiente familiar, vincula-se também a práticas

atreladas à produtividade obtida com a otimização temporal e coloca as crianças perante o tempo útil e opressivo da produção.

Esta forma de relação com o tempo é atribuída ao fato de que a sociedade exige que se tenha tempo

> *[...] para tudo, né? Eu acho que isso é desde a humanidade, desde que inventaram o dito cujo do relógio.[...] Aí, você fica vinculada a ele, você tem que ter assim, 'ó! você tem oito horas pra...' delimita. Por isso que eu falo... essa delimitação datada que eu acho que estressa qualquer um, né? [...] E por outro lado você precisa desta organização, porque senão a humanidade vira o caos, né?* (Apêndice B, v. 2, p.380).

Reconhecendo a naturalização do controle temporal métrico existente em nossa sociedade, considera que a abordagem da cronologia não era tão enfatizada no ambiente acadêmico do curso de História e que só observou diferenciação significativa entre as abordagens através de um professor que *[...] trabalha com Le Goff e falava muito [...], da história da longa duração, né? Foi o único professor que eu acho que trabalhou assim dessa forma, porque o resto...* (Apêndice B, v. 2, p.381), ressalvando que sua compreensão mudou, efetivamente, quando cursou a especialização em Arqueologia, conforme já indicamos.

A longa duração, como exemplo da possibilidade de compreensão histórica que prescinde da datação, está presente em suas opções de trabalho pedagógico, ao explicar

> *[...] quando eu estou abordando a pré-história, por exemplo: eu não me atenho tanto à cronologia [...]. Mas as crianças entendem que isso não aconteceu ontem, ontem, sabe? No dia 24. Eles sabem que isso aconteceu há muito tempo atrás e que aconteceram outras modificações, né? E que isso tudo, que hoje, o que a gente vivencia é uma conseqüência do que foi, do que aconteceu antes, né?* (Apêndice B, v. 2,, p.381).

Nesse contexto, **Dafne** não deixa claro a qual tempo se refere, mas nos dá indicativos de que entende a cronologia como parte necessária à compreensão do processo histórico, colocando-a em uso restrito, pois desconsidera a cronologia na História como auxiliar para a estimativa de durações, da velocidade das mudanças e para a identificação de marcos referenciais. Para ela, a cronologia expressa o tempo métrico das datas ordenadas que adquirem caráter homogêneo, linear, universal, restringindo-se a datas e a ordenações temporais. Não entende a cronologia como auxílio para os esclarecimentos relativos tanto aos contextos históricos, problematizados em seus significados múltiplos e contraditórios, assim como para as continuidades e rupturas com o passado e/ou projeções para o futuro.

Na continuidade, tal indicativo permanece claro quando ela afirma

> *[...] você pode trabalhar História mostrando a noção do tempo, não do tempo cronológico, você pode mostrar a História, os acontecimentos como foi, é, é... como eles foram modificando. Como o homem veio trazendo toda essa bagagem que ele tem hoje, né?* (Apêndice B, v. 2, p.381).

Em relação ao ensino, **Dafne** considera possível que a criança compreenda o passado de forma desvinculada da cronologia e nisso se aproxima das considerações de Piaget (1946) que apontam para a visão egocêntrica da criança nas análises que elabora sobre o passado, pois para ela, o que existe no presente, já existia no passado, porém de forma diferente. Nesse raciocínio, as crianças não se preocupam com a fixação de datas e sim com elementos do tempo presente que possam ser identificados no passado. Com efeito, em pesquisa de doutorado em andamento, Oliveira (2003) tem indicado esse entendimento como pertinente.

Afirmando entender a possibilidade de propiciar aos alunos o diálogo com diferentes tempos históricos, trata, nessa colocação, o tempo e a

cronologia, o fato histórico, o acontecimento e a História como indiferenciados, o que nos leva a considerar, seguindo o raciocínio de Certeau, que nessa indiferenciação entre o 'fato histórico' e o 'acontecimento', ela atribui ao 'acontecimento' a condição de fato histórico e desconsidera que este é construído em processo pacientemente engendrado e demonstrado pelo historiador, também no próprio conteúdo histórico.

O 'tempo' confundido com a cronologia e estes, com a História, é uma compreensão equivocada para Certeau (1988), pois o 'tempo' não é o material de análise do historiador que "[...] trata segundo seus métodos, os objetos físicos (papéis, pedras, imagens, sons etc.) distinguidos, no *continuum* do percebido, pela organização de uma sociedade e pelo sistema de pertinências próprias a uma 'ciência'" (p.29), portanto, a História não é entidade abstrata, mas uma prática que

> [...] se define inteiramente por uma relação da linguagem com o corpo (social), e então, também por sua relação com os limites colocados pelo corpo, seja sob a forma de lugar particular de onde se fala, seja sob a forma do objeto distinto (passado, morte) do que se fala (p.27)

**Dafne,** em relação aos fundamentos necessários à adequação do trabalho de sala de aula, cita como apoio para o trabalho pedagógico Vygotsky, Piaget e Joaquim Prats Cuevas. Mas, em relação ao processo de construção da noção de tempo pela criança, ressalta como referência *[...] Piaget, né? Mas Piaget trabalha com cronologia, trabalha muito em cima da idade [...]* (Apêndice B, v. 2, p.385). Para o entendimento sobre o tempo histórico, além de Braudel, cita historiadores como Le Goff e Thompson.

Seguindo a indicação de **Dafne,** retornamos ao posicionamento sobre a criança e o ensino de História em outra obra de Piaget (1998), constatando que ela tem leitura parcial do mesmo o que a coloca no equívoco de relacioná-lo à

ênfase na preocupação com a cronologia. Ele ressalta a perspectiva da criança sobre o 'tempo não vivido' como campo que necessita de maiores aprofundamentos em questões voltadas para a duração e a seriação dos acontecimentos, assim como mais para o passado do que para a cronologia, situando o pensamento da criança sobre o tempo da seguinte forma: a criança concebe o passado em função do presente; associa o passado com a origem dos objetos da contemporaneidade e é egocêntrica em relação aos fatos que conhece, generalizando-os em outras representações.

Preocupada com o ensino da História para crianças, ela entende que esta é trabalhada de forma truncada e não-prazerosa, critica as *[...] exaltações assim Duque de Caxias, a abolição da escravatura e tudo mais [...]* (Apêndice B, v. 2, p.387) e tem a linha do tempo como atividade que propicia a compreensão da continuidade. Em suas opções de atividades pedagógicas, considera a pesquisa de respostas em texto pouco eficazes para a aprendizagem porque *[...] não é legal e acontece às vezes, é você trabalhar de uma forma simples, busca no texto a resposta, a resposta do texto, entendeu? E não a resposta que ele [a criança] entendeu, né?* (Apêndice B, v. 2, p.388).

Utiliza audiovisuais, como filmes, para estabelecer relações entre presente e passado e para que as crianças percebam as mudanças. A cronologia, mesmo criticada, faz parte dos trabalhos e, em sua metodologia, tem tido sucesso pelas demonstrações de compreensão da noção de sucessão, duração assim como de periodização pelos alunos o que, para ela, dá fundamentos para a percepção da longa e média duração no processo histórico. O livro didático é utilizado, mas não é considerado o melhor apoio para suas aulas, preferindo elaborar seus próprios textos que também seguem ordenação cronológica, conforme pode ser observado no, Apêndice F, (v. 2, p. 598).

A compreensão da 'continuidade' será possibilitada

> *[...] mostrando pras crianças que isso tem uma continuidade, que esse tempo é contínuo e que essa data é uma referência que a gente pode utilizá-la, mas que esse tempo ele não está vinculado somente a essa data. Ele está vinculado a todo um processo histórico que acontece, tudo que você tem, pode falar* (Apêndice B, v. 2, p.420).

Para melhor entendimento sobre o processo histórico pelos educandos, recomenda, como objetivos para o ensino de História, que reconheçam

> *Primeiro [...] como é que acontece esse processo histórico que não é uma coisa parada. Segundo que para eles aprenderem a ler aonde, [...] eles estão vivendo de uma forma que eles consigam enxergar os pontos positivos e os pontos negativos [...] se você está trabalhando a independência ele vai entender o que é que, o que significa essa independência, aconteceu? Teve uma data? Teve. O que significa isso para um país em dois mil e três? Como é que eu posso dizer, como é que eu posso exercer isso? É para você estar mostrando mesmo, como é que eu vou estar enxergando essa sociedade que eu estou vivendo todas essas transformações e como esse processo histórico acontece. De quem eu estou falando? De qual História eu estou falando? É de uma memória que eu pertenço, que me pertence. É nesse sentido que eu acho que a gente tem, que eu penso pelo menos...* (Apêndice B, v. 2, p.424).

**Dafne** entende que chegou às reflexões, que apresenta sobre a construção do conhecimento histórico pela criança, de forma independente da sua formação em História e reclama que as *[...] professoras de metodologia, achavam que a gente estava simplificando e que a criança ia, ia ser assim, estava banalizando o conceito [...]* (Apêndice B, v. 2, p.383). Isto não quer dizer que desvaloriza o conhecimento adquirido no curso de História e, sim, que reclama do despreparo para a realidade de sala de aula, principalmente em relação à atuação no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, citando como exemplo a realidade que conhece de

seus colegas de curso que, como professores desse nível de ensino, saem da universidade

> *[...] com aquela visão [...], de falar de uma forma bonita e trabalhar os grandes autores e tudo o mais e que o aluno, por isso eu acho que a disciplina de História, os alunos odeiam. Por quê? Não mostra que é uma matéria legal, que é uma matéria que você pode aprender um monte de coisa que você está vivenciando, que mesmo você estudando a História antiga, você tem um monte de resgate [...] para você fazer. Não gosto de usar essa palavra mais é, é um resgate mesmo...* (Apêndice B, v. 2, p.384).

**Dafne** cursou História na década de 90 e diz que entre seus professores havia aqueles que se aproximavam de abordagens que relativizavam a necessidade rigorosa da cronologia, refletindo o que Fonseca (2004, p.63-65) coloca como resultado da influência teórica do materialismo histórico e da Nova História, a partir da década de 80, no contexto das mudanças políticas que aconteciam no Brasil diante da crise da ditadura militar. Assim, **Dafne** constrói um entendimento no qual considera

> *[...] não tem como você separar o tempo da História, para mim não tem como você separar este tempo da História, seja ele o tempo biológico, seja o tempo mítico, seja o tempo cronológico, não tem como você separar porque você tem que se situar dentro desse tempo. Então tem tudo a ver , não dá pra trabalhar História sem o tempo* (Apêndice B, v. 2, p.420).

As professoras **Antígona** e **Dafne** têm formação superior em História, e em suas falas nos remetem à presença de fundamentos da concepção tradicional de História e tempo histórico como quando colocam o tempo passado como referência ou como 'mestre da vida' ou como 'construtor de conseqüências'; também quando o relacionam à ideologia do progresso ao projetar para o futuro as

'benesses' e ênfase no nacionalismo. Mas ambas também indicam elementos que, apesar de expressados e aplicados de forma inadequada (não em seu todo), as aproximam de redimensionamentos trazidos pelos "Les Annales".

O entendimento que têm de História indica a presença de representações advindas dos princípios teóricos da História tradicional que já estão permeados de fundamentos científicos que questionam a sua validade, sendo os ambientes formativos da escolarização e da profissionalização os que mais contribuíram para tal desequilíbrio. Esses novos conhecimentos a que tiveram acesso estão presentes mais como referências, nem sempre esclarecidas que foram aceitas, as quais, ao não terem maiores esclarecimentos, geraram a permanência da compreensão da História que tentam negar, a tradicional, permanecendo, então, o entendimento do acontecimento como fato histórico, a História como possibilidade de 'volta ao passado', como 'mestra da vida' e explicações causais mecânicas, no entender de **Antígona**. A compreensão da cronologia e a importância de sua presença na produção histórica estão coerentes com sua argumentação, apesar de em seu idealismo apresentar movimentos mais concretos e fortes em direção à adesão ao contexto do que a mudanças.

**Dafne** realiza, em seu discurso, movimentos de negação em relação à narrativa histórica apegada à cronologia ordenada linearmente e homogênea, mas não apresenta argumentos suficientes por não ter ampliado leituras sobre esta questão, o que não a retira da ação objetiva que a remete à busca de outras alternativas para a sala de aula e para a orientação dos professores.

Reproduzindo ainda repercussões do que construiu, em sua história de vida permeada de fortes coerções temporais relacionadas à disciplina do tempo, em sua dinâmica de sala de aula utiliza procedimentos que critica e que a remetem à permanência do que nega, também em atividades e textos que elabora, os quais apresentam forte vinculação com o tempo ordenado linearmente e datado

(Apêndice F, v. 2, p. 598). Mas em seu processo de construção do conhecimento, apresenta a coexistência da continuidade e das rupturas em relação ao que o contexto expressa, buscando em seu processo a reconstrução, reelaboração, de saberes para fortalecimento de sua ação de força implicativa sobre este contexto.

Para acrescentarmos novos elementos ao exposto, será enriquecedor nos aproximarmos das elaborações construídas por professoras que trilharam caminhos acadêmicos diferentes, como **Ártemis** que é licenciada em Geografia, e **Micaela** que é graduada em Administração de Empresas e licenciada em Matemática.

As aulas de **Ártemis** não se dão em ambiente tenso, apesar das cobranças que realiza em voz alta e de forma dura em relação ao cumprimento de estudos e tarefas pelas crianças. Essas cobranças tornam-se coletivas, o que provoca piadinhas de um aluno ou outro, que também acabam sendo repreendidos pela professora, porém, sem reações de constrangimento. Em relação ao tempo do trabalho em execução não há cobrança que atemorize, e, sim, alerta para o tempo que se vai esgotando, o que permite que realizem as tarefas sem afobação. Elas, no entanto, tentam evadir-se da obrigação com conversas paralelas controladas de forma equilibrada pela professora.

Ela é uma professora que, em sua autocrítica implacável, considera que a *[...] cada ano eu acho que está diminuindo a minha qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos* (Apêndice B, v. 2, p.373). Indica-nos que entende o 'ser professora' não apenas como vivência de compromissos assumidos, mas também como espaço de reconhecimento de suas próprias mudanças ao dizer que atualmente é *[...] muito mais capaz de analisar qualquer ponto de vista e de uma forma assim muito mais aberta [...]* (Apêndice B, v. 2, p.374).

Ela demonstra a franqueza que faz parte de seu modo de ser e nela expressa a alegria que sente por ter cursado licenciatura em Geografia, lembrando que o curso foi um tempo

> *[...] prazeroso, chegar na sala de aula era sempre piadinha, sempre casos para contar e cervejada, e passear no final de semana, mas tinha sempre muita responsabilidade: 'ó, nós temos que fazer isso, temos que fazer aquilo. Amanhã tem prova, bem depois de amanhã tem trabalho, trabalho de campo, final de semana e relatório', sabe?! Então era assim: bem corrido no sentido de obrigações, mas era muito satisfatório em relação a prazer mesmo de estar lá. Então eu não faltava, era muito difícil* (Apêndice B, v. 2, p.358).

A efetiva construção de saberes geográficos em ambiente permeado da afetividade faz com que entenda que estes estudos, aliados à prática docente, lhe permitiram a compreensão da *[...] cronologia* [pois] *sempre [...] nós caíamos no conteúdo tempo, tipo tempo histórico, tempo geográfico, tudo sempre estava junto [...]* e os tem como apoio para a afirmação de saberes que tem para o discernimento entre *o que era Geografia, o quê era História, o que uma implicava na outra [...]* (Apêndice B, v. 2, p.359).

**Ártemis**, à pergunta sobre 'o que é História', responde que não *[...] dá para você falar de História [...] só em termos de fatos históricos, né*? (Apêndice B, v. 2, p.324) explicando que a História

> *É um conjunto, é um encadeamento de fatos, né, que levam a conseqüências, lógico! O quê você está vivendo hoje, daqui a tantos anos vai ter uma conseqüência, [...]. O que nós estamos vivendo hoje foi, é conseqüência de fatos que aconteceram há tempos atrás. Então a História eu acho assim, que é um encadeamento natural que o homem passa; que a sociedade, todas as sociedades passam e dentro de um conjunto* (Apêndice B, v. 2, p.324).

Considerando o presente como conseqüência direta do passado, indica a permanência da visão determinista com a 'naturalização' de alguns

fundamentos da história tradicional que permanecem vigorosos no meio sociocultural e educacional brasileiro. Isso também foi demonstrado pelas professoras **Antígona** e **Dafne** que têm formação em História, o que nos indica a construção de saberes que Certeau (1995, p.37) descreve como "[...] silenciosa conivência [que] habita a espessura de uma experiência que um enuncia e outros declaram verídica".

Há a presença de posicionamento que nos encaminha à compreensão de que **Ártemis**, **Dafne** e **Antígona** têm perspectiva determinista da História. Qual é o problema, se, obviamente a História não pode prescindir das causas em sua explicação? Prost (1996) adverte que tal obviedade não nos coloca perante contexto no qual os historiadores acatam indistintamente as explicações causais para dar inteligibilidade à História, pois este processo não tem uma única via, e ressalta que "[...] en historia, la comprensión no es suficiente, y corre el riesgo de ser errónea si uno no se preocupa de construir a partir de ella una explicación más sistemática, analizando la situación inicial, identificando los diversos factores y sopesando las causas" (p.178).

Esta observação remete-nos à consideração de que a explicação na História se embasa em 'questões claramente formuladas' que podem remeter a 'resultados seguros' mas, mesmo assim, para Furet (1975), poderão não se efetivar na interpretação, porque "[...] a interpretação consiste portanto em ultrapassar o nível dos dados descritos para o relacionar com outros níveis da realidade histórica" (p.97).

O que podemos entender é que a relação causal mecânica que coloca as 'causas' como condições necessárias e suficientes, inferidas de repetições regulares, ou seja, como "[...] conjunto de condições determinantes de um dado efeito" (BARCA, 2000, p.44), não são suficientes como explicação histórica e não é este o entendimento expresso pelas professoras quando, por exemplo, colocam, entre outros aspectos, a História como:

> *[...] um encadeamento natural que o homem passa; que a sociedade, todas as sociedades passam e dentro de um conjunto* (**ÁRTEMIS**, Apêndice B, v.2, p.324).
>
> *[...] conseqüência da tua atitude, do hoje, né? E, aí amanhã você vai poder entender o por quê dessa sua atitude* (**DAFNE**, Apêndice B, v.2, p.378).
>
> *[...] estudo do passado para entender melhor o presente e preparar o futuro*, [...] (**ANTÍGONA**, Apêndice B, v.2, p.425).

Os "Les Annales" colocou formas de entendimento da História que indicam como 'redutor' este modelo clássico de explicação causal e intenta sua substituição através de conceito complexo no qual o mundo social é analisado criticamente na inter-relação entre diferentes durações temporais, assim como em enfoques que envolvem "[...] deduções, induções, analogias inferenciais, modelos e metáforas" (BARCA, 2000, p.58).

Tendo por base o acima indicado, podemos afirmar que as professoras pensam a causalidade como explicação histórica mantendo certa rigidez nas explicações ligadas (não totalmente) à concepção clássica de História.

Parece-nos que essas reflexões na prática pertencem mais ao historiador do que aos professores em sua prática docente, mesmo que estes tenham formação universitária em História. Observamos que as reformas curriculares e políticas públicas para a educação ainda não apresentam dinâmica que sustente mudanças, pois são os princípios teóricos da História tradicional que permanecem sólidos no conhecimento histórico escolar. As professoras foram formadas na concepção tradicional de História, o que não quer dizer que não tiveram contato com outras teorias que podem ter abalado suas convicções, uma vez que elas expressam dúvidas em relação ao que expõem, mas, sim, que estes conhecimentos não foram ainda suficientemente esclarecidos de forma a se

sobreporem às outras circunstâncias a que estiveram expostas no processo de construção do conhecimento histórico.

**Ártemis**, em suas reflexões sobre o entendimento de processo histórico, coloca as sociedades como predeterminadas e, de forma contraditória, avança, ao não desconsiderar a interdependência entre sociedades, e nos reforça o entendimento de que ainda não tem suficientemente introjetados os conhecimentos que desestabilizam o construído, apresentando recuos e avanços em seu discurso.

Ela concebe a História como campo de conhecimento interdisciplinar ao dizer

> *Também não dá pra você falar somente de História. Você vai falar de História ligada à Geografia, à Economia, à Ciência Política. Vai falar sobre Português, com Matemática. Então, dá para você fazer uma, uma junção, uma interdisciplinaridade com história em todas essas áreas. Acho que História é um processo que, que vem puxando outros em uma seqüência* (Apêndice B, v. 2, p. 324).

Demonstrando reconhecimento do caráter interdisciplinar que a História vem assumindo, aproxima-se de perspectivas de historiadores que se vinculam às três gerações advindas do movimento dos "Les Annales" bem como a Hobsbawm, que é ligado à tradição marxista, e nos indica movimentos de que seu processo de construção do conhecimento histórico acontece de forma não-linear, ou seja, entre recuos, avanços e contradições que a colocam perante formas tradicionais e de mudanças em relação ao conhecimento histórico.

Em relação aos 'fatos históricos', **Ártemis** continua a não diferenciá-los dos acontecimentos indistintos e fugazes os quais aqui chamamos de 'acontecimento', pois ainda não o entende como produto de 'operação histórica' (CERTEAU, 1988), construído a partir de perguntas-problematizadoras que norteiam o historiador em ampliações e redimensionamentos não só em seu próprio

processo da construção do fato, mas também em outras dimensões que não permitem o fim da escrita da História. O que se considera é que a dimensão espacial e temporal do fato histórico contém em si a pluralidade social, ou seja, a possibilidade de adequação ao seu tempo e lugar social. Note-se que denominamos de fato histórico o processo trabalhado e construído pelo historiador através de seus rigores metodológicos e procedimentos técnicos.

A compreensão expressada por **Ártemis** está compatível com a lógica de nossa realidade social, política e educacional, se considerarmos que o entendimento atual dos historiadores e de outros estudiosos em relação aos critérios de operação histórica são decorrentes de mudanças recentes na historiografia. Se nos restringirmos apenas àquelas advindas do movimento dos "Les Annales" constataremos, com Certeau et al. (1977) e Le Goff et al. (1977), que estas mudanças não chegaram plenamente ao cotidiano do ensino secundário de História como disciplina escolar na França e, portanto, maiores dificuldades serão interpostas em nossa realidade educacional.

O advento da *mass-media* que, conforme Nora (1977), transformou qualquer acontecimento do cotidiano em histórico tem gerado incompreensões em relação a diferenciações entre acontecimento e fato histórico, sendo mais um fator que torna compreensível o pensamento de **Ártemis**.

A concepção de tempo adotada em nossa sociedade ocidental resulta de construção legada pelo advento do cristianismo. Atualmente, este tempo unificado, que é pensado na forma ascendente do progresso, convive com o revigoramento e a visibilidade de outras temporalidades que trazem elementos do tempo religioso, mítico ou político e, através deles, demonstra o processo de transformação passada pela temporalidade histórica.

Reportamo-nos a processos concretos relacionados à temporalidade humana, portanto histórica, isto obviamente não elimina a questão da

subjetividade do ser humano e, em decorrência, a consideração do tempo como relativo. Nesta perspectiva **Ártemis** considera que o

> *[...] tempo pra mim é muito relativo. Porque o tempo das sociedades mesmo são, [...] o tempo para uma sociedade é diferente para a outra sociedade. Por exemplo a nossa, que é toda ocidental, que é toda diferente, né? [...] para o ser humano tem muita diferença* (Apêndice B, v. 2, p. 325)

Seu posicionamento expressa que foi / é suscetível à influência da 'reabilitação', tão discutida atualmente, em relação às culturas, como indica Ariès (1977), o que pode ser associado ao que Veyne (1972) acrescenta como necessidade das pessoas da modernidade em "saber o que são e, conseqüentemente, o que não são" (p.25).

Reconhecendo o tempo como construção sociocultural, e, por isso mesmo, como construção de sociedade ocidental da qual faz parte, tem como valor positivo a utilidade do tempo em justificativas conforme segue:

> **Ártemis**: *[...] Então eu acho que o tempo é um... não um recurso, mas é uma, uma idéia, um fator que, que vai levar o homem a fazer as suas atividades pensando no tempo. Você não faz nada sem pensar em tempo. Por exemplo: uma pessoa ociosa, por mais ociosa que ela fique, ela ocupa o tempo dela com banalidades, né? Ou com o ócio mesmo. E uma pessoa que ocupa o tempo dela com trabalho ativo, ela realmente ocupa, fazendo atividades que ela vai desenvolvendo.*
>
> Ent.: Você acha que o ócio é perda de tempo?
>
> **Ártemis**: *Depende. Se você perguntar isso para o ocioso, ela vai falar que não. Ele não ocupa o tempo. É diferente. Mas ele não está perdendo. Uma pessoa ociosa, ele acha que, que o tempo pra ele é relativo. Ocupando o tempo ele não está, mas ele não, para ele não está perdendo tempo, pra mim eu acho*

> *que sim, pra mim como pessoa, lógico, pra mim o ócio é diferente* (Apêndice B, v. 2, p. 325).

Em pesquisa realizada para a dissertação de mestrado, em 1998, apontamos a permanência de perspectiva das professoras em relação ao disciplinamento do tempo, em vista da necessidade colocada pelo mercado de trabalho que exige a adequação das crianças a este ritmo para a superação da miséria em que vivem (no caso crianças de periferia e favela). Agora, constatamos tal representação na fala de **Ártemis** que não deixa espaço nem para o lazer ao colocá-lo como atividade na qual *[...] você vai estar perdendo o seu tempo, mas vai estar sendo ocupado o seu tempo* (Apêndice B, v. 2, p. 325).

O fato da construção do indivíduo se dar na relação e inter-relação não quer dizer que não haja espaço para a criação do indivíduo. É assim que situamos a posição de **Ártemis** ao entender que ela se rende à produtividade e inova ao não deixar brecha para a não-apropriação do tempo pela produção, o que ela confirma ao dizer que *[...] você está perdendo tempo ao máximo, a partir do momento que você está dormindo, a partir do momento que você está descansando* (Apêndice B, v. 2, p. 325), expondo adesão total ao contexto do tempo útil e produtivo.

Outro aspecto que chama atenção é que ela considera a subjetividade do tempo ao atribuir a cada pessoa a valoração da organização temporal, restando-nos observar que esta opção, colocada como pessoal e subjetiva, está para Elias (1998, p. 47) inserida em "[...] rede de relações, amiúde muito complexa, e que a determinação do tempo representa, em essência, uma síntese, uma atividade de integração".

O valor que atribui ao tempo da produção não quer dizer que considera a organização temporal de nossa sociedade como adequada, pois, para

ela, esta organização é *Completamente maluca*!, atribuindo como causa da existência da mesma *[...] o fator valor dinheiro, o fator monetário eu acho que aí complicou* (Apêndice B, v. 2,p.326).

Ao explicitar sua idéia considera que

> *[...] o homem começou a, a pensar que ele realmente, só teria condição melhor de vida se ele tivesse muita coisa e poder para comprar, não mais trocar. [...] Então tipo assim, você produziu tanto e eu produzi mais do que você, então eu sou mais do você. [...] os índios não usam dinheiro, né? Eu acho assim fabuloso! Porque ele sobrevive, ele sobreviveu muito melhor que o homem de hoje, tanto que o homem, o índio está sendo discriminado pelo branco, não por ele mesmo. Não é o fato dele ter ou não ter dinheiro que está fazendo com que os índios se acabem, ou se extingam, cheguem à extinção* (Apêndice B, v. 2, p.326).

Ela se refere ao processo de aculturação pelo qual sociedades de procedências e culturas diferentes passaram, historicamente, dizendo que, em encontros nada 'serenos', se constituíram como um 'outro diferente', em processo permeado da discriminação derivada de diferentes valorações, entre as quais – a acumulação. Em sala de aula, **Ártemis** preocupa-se com a contextualização e relação de nossa cultura com outras culturas, buscando fazer que compreendam esta pluralidade e nela a pluralidade temporal. Em discussões dessa natureza com as crianças verificou que

> *[...] falar de tempo, que o tempo da sociedade que a gente vive é muito diferente da que os índios viviam, pra eles* [as crianças] *é um choque. Porque eles acham que os índios são, assim... pessoas iguais à gente, mas que vivem diferente da gente* (Apêndice B, v. 2, p.325).

Entendendo a organização temporal da sociedade capitalista como 'maluca' por colocar valor no 'ter,' que leva a esquemas predeterminados de

organização temporal para favorecimento da produção, considera este valor como diferencial dessa cultura em relação a outras culturas. Em sua exposição, não se dá conta de que nela própria também repercutiu esse processo de discriminação, ao colocar o 'índio' em categoria diferente da de 'homem'.

Considerando a duração do tempo do dia letivo como limitado para a assimilação, pela criança, do conhecimento exigido, uma vez que esta tem temporalidade diferente da do adulto, entende como necessária a dosagem, pois

> *[...] quanto mais tempo eles ficarem à toa [...], leva a uma falta de concentração, leva a uma perda de tempo entre aspas e a menor assimilação de conteúdos, então quer dizer, quanto menos tempo as crianças estiverem sem fazer nada, maior vai ser o aproveitamento dela, mas tem aquele outro porém; que dentro de uma sala de aula por serem trinta crianças, dessas trinta, dez crianças têm uma dificuldade maior que as outras vinte. [...] como elas são heterogêneas, tem que fazer uma média do tempo [...] essa média é que é difícil de fazer [...]* (Apêndice B, v. 2, p.328).

A especificidade da temporalidade infantil em seus ritmos diferenciados é objeto da reflexão de **Ártemis** que busca alternativas para atender às necessidades dadas pela heterogeneidade, observando o ritmo de seus alunos e buscando alternativas para dosar adequadamente o tempo de aula de cada disciplina; ela entende que há necessidade de *[...] intercalar, porque você não pode todo dia fazer só uma disciplina. [...] ficaria muito cansativo para as crianças e eu perderia o domínio da sala de aula, [...] você perde o domínio e elas perdem o interesse* (Apêndice B, v. 2, p.329).

Em relação aos fundamentos obtidos sobre a temporalidade infantil em sua escolaridade, relata que

> *[...] no Magistério a gente estudava bem mais o comportamento da criança: como era, como era o processo cognitivo da criança, muito mais coisa ligada realmente à criança. Quando chegou na Universidade os professores nem sonham. Os professores universitários nem sonham como é uma sala de aula com crianças de dez anos* (Apêndice B, v. 2, p.331).

O ambiente profissional também propiciou

> *[...] aprendizado de criança, de envolvimento com criança, eu aprendi muito mais com a própria Secretaria de Educação da Prefeitura, pelos cursos que são dados, pelo processo todo educacional da Prefeitura, do que lá na Universidade* (Apêndice B, v. 2, p.332).

Mas durante a fala, ela se dá conta do processo de construção de conhecimento pelo qual passou e reconhece que *[...] se eu tivesse feito só o Magistério eu não teria o conhecimento científico; se eu tivesse feito só a universidade eu não teria o conhecimento cognitivo; e se não tivesse apoio da Prefeitura eu não teria a ligação entre os conteúdos* (Apêndice B, v. 2, p.332).

Neste encaminhamento de aproximação com o conhecimento que elabora e expressa, retomamos, dois anos depois, a questão sobre sua compreensão de História; neste momento ela se posiciona valorizando os seus estudos como possibilitadores da crítica à História, que conhece como deslocada da realidade, e explica

> *[...] a História é um ponto referencial pra vida do ser humano o que o homem constrói no dia-a-dia. [...], só que às vezes a História é tão assim enganosa porque o que a gente aprendeu em História tanta coisa que hoje a gente vê que não é verdade* (risos). *Então como pode ter sido um fato, um acontecimento e*

> *ser tão, tão distorcido. Então, eu acho assim que, enquanto indivíduo, a gente faz História todo dia, agora enquanto educador a gente vê que a História ela é bem diferente do que se conta* (Apêndice B, v. 2, p.371).

Neste momento, **Ártemis** busca na prática profissional os argumentos que a afastam da História como 'fonte da verdade' e coloca-se de forma crítica perante os ocultamentos ou silenciamento de vozes realizados na historiografia tradicional. Nesse posicionamento, ela destaca que tem essa compreensão por ter fundamentos teóricos advindos do curso de Magistério e do curso universitário de Geografia e reafirma que *[...] a parte cognitiva aprendi no Magistério e a parte científica do conhecimento na Universidade. Então eu consigo conciliar os dois* (Apêndice B, v. 2,p.372).

**Ártemis** entende as teorias sobre o processo cognitivo como processo distinto do conhecimento científico sobre determinada ciência, no caso a Geografia, e reproduz o artifício utilizado na própria História que, segundo Martins (2002, p.49), em nossa realidade, separa o campo de atuação profissional com a diferenciação entre a disciplina acadêmica e a escolar.

Ela comenta que em seus fundamentos teóricos relacionados à História não grava o nome de autores e, em relação à compreensão do processo de construção de conhecimentos da criança, lembra de Piaget e Emilia Ferreiro como aqueles que deram embasamento sobre o tempo *[...] mas é o tempo assim mais, é emocional, não é o tempo histórico em relação à História* (Apêndice B, v. 2, p.332). O reconhecimento da especificidade do pensamento infantil sobre o tempo e a preocupação com a construção da noção de tempo pela criança a leva à busca de atividades compatíveis, tendo o uso de documentos, a linha do tempo e os jogos para trabalhos com a 'organização temporal' como os mais utilizados.

Quando apresentamos algumas atividades selecionadas em cadernos de seus alunos, entre as quais a que se refere à idade do Presidente da República, explica que esta atividade dá às crianças a oportunidade de entenderem 'cidadania', nas motivações para a não-eleição de *[...] um presidente com dezoito anos, por exemplo? Então porque em cargo eleitoral, [...] Foi colocado um limite, um mínimo de idade [...]* (Apêndice B, v. 2, p.333).

Tentamos saber se as crianças entendem a idade como 'experiência ou capacidade', conforme ela afirmara, mas ela, de forma evasiva, diz que conduz o trabalho através de perguntas como *[...] O que é isso? Eu sempre fico assim, em cima do que eles estão falando e não do que eu estou falando para eles* (Apêndice B, v. 2,p.333).

Demonstrando que coloca situações para que a criança elabore raciocínios sobre os conteúdos, entende as atividades relacionadas a documentos como importantes para a compreensão das diferenças e semelhanças, assim como das mudanças e permanências em termos temporais. Esclarece, ainda, que tal encaminhamento faz parte da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação.

O documento (Apêndice F, v. 2, p.604) que utilizou é o registro de uma escrava do século XIX. Para ela, este tipo de fonte, o documento, permite à criança perceber a dinâmica das transformações, estabelecendo relações entre o passado e o presente e confrontando o seu próprio documento, que é o registro de nascimento, com a forma de produção anterior.

A proposta de trabalho com documento veio de **Dafne** que *[...] por ser uma historiadora, ela, lógico! Ela parte do princípio documentário. Documental* (Apêndice B, v. 2, p.335), explicando que na interpretação do texto documental explora o objetivo do documento, a datação, o vocabulário, as mudanças na ortografia e em sua forma de elaboração, assim como encaminha a ação para

trabalhos com a linha do tempo, para a construção da seqüência cronológica e para as comparações entre o documento da criança e o de outro tempo.

Associar de forma natural o documento ao professor de História (**Dafne**) nos traz a visualização de que a imagem do historiador tradicional envolvido por documentos permanece viva em seu imaginário. Não quero dizer que os historiadores contemporâneos possam abandoná-los ou pretendam e, sim, que, para utilização dos documentos como fonte histórica são atribuídas formas diferenciadas. O que mudou é que a veracidade que se buscava apenas em fontes como documentos oficiais, reconhece-se, também, em outras fontes históricas, e isso propicia o que Le Goff (1984) coloca como 'revolução documental', pois

> [...] em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma História linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua. Tornam-se necessários novos arquivos, onde o primeiro lugar é ocupado pelo corpus, a fita magnética. A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural (p.100).

**Ártemis** não considera essa ampliação das fontes históricas na atualidade e os documentos em sua dimensão ainda estão relacionados aos oficiais, sendo o que percebemos quando ela explica que o documento traz a *[...] compreensão do tempo atual, entendeu? E fazendo uma junção, uma ligação, [...] tipo assim, como é que daqui a vinte, trinta anos, como é que vai provar que você nasceu nesse dia?* (Apêndice B, v. 2, p.336).

Mas, mesmo assim, em relação aos documentos permanece o fato de que intui a importância do mesmo, na perspectiva de Le Goff (1984) que o entende como "[...] material que não se encontra aí por acaso: ele foi expresso por uma época e por razões precisas, voluntárias ou involuntárias, e nós só podemos utilizá-lo analisando o seu lugar e a sua função no sistema da sociedade no seu conjunto" (p.241).

O trabalho realizado com o documento possibilitou às crianças compreender melhor a linha do tempo. Por isso ela afirma

> *[...] não posso dar uma linha de tempo se eu não for trabalhar com nenhum documento. Antes da* ***Dafne*** *trazer aquele documento, para nós era muito difícil [...] explorar com a criança. Porque a criança, ela é assim, [...], o que ela não vê ali, não vê as diferenças; não manuseia, não observa, para ela fica muito difícil e abstrato* (Apêndice B, v. 2, p.337).

Das múltiplas potencialidades da linha de tempo, entende que também essa atividade propicia à criança o entendimento de *[...] que tempo já passou, que é o tempo que é o passado, que foi, que pertenceu ao passado* (Apêndice B, v. 2, p.336), demonstrando que em seus encaminhamentos estabelece relações entre o presente e o passado para que as crianças compreendam a

> *[...] seqüência, um entendimento. Do desenvolvimento do ser humano, do próprio desenvolvimento do ser humano, do tipo assim; das modificações que o homem teve entendeu? No espaço é... [...] O que o homem pode fazer? O que vai, entendeu?* (Apêndice B, v. 2, p.336).

A linha de tempo é uma das atividades que contribuem para a compreensão do tempo histórico, mas entende que ela não é suficiente, pois como professora sabe que *[...] um documento vai ajudar a criança a entender melhor o processo. Uma linha de tempo vai ajudar. Um mapa vai ajudar, uma maquete vai ajudar.* Mas, pondera: *Talvez, para a criança não ajude. Talvez eu não atinja aquela criança ou a maior parte das crianças. Mas uma ou outra eu vou atingir* (Apêndice B, v. 2, p.337). Isto nos indica que reconhece os recursos que o professor pode usar em sua prática diante da heterogeneidade da construção do conhecimento dos alunos e que, na observação, procura adequar-se às necessidades dos mesmos.

Questionada sobre a pertinência do uso do documento e da linha de tempo para a construção do conhecimento histórico e compreensão da cronologia, ela responde que associa o uso do *[...] documento ao processo e a linha do tempo à cronologia* (Apêndice B, v. 2, p.337) e, perante a hesitação que expressa, perguntamos se dá para separá-las e ela explica: *[...] Não, de jeito nenhum. [...]. Eu acho impossível você separar o tempo do fato que está acontecendo* (Apêndice B, v. 2, p.337), demonstrando, assim, que permanece confundindo fato histórico com a massa de acontecimentos do cotidiano.

Para Nora (1977, p.48), a presença de informações que nos impactam, em seu volume e velocidade, levam-nos a compartilhar daquilo que nos pode afetar, diretamente ou não, e isso gera certo relativismo. O tempo dos *mass-media,* para Nora, altera a percepção e insere a angústia cotidiana de viver outras vidas que nos chegam como 'eco instantâneo' não clarificado, repercutindo sobre nosso viver e, de maneira diferenciada, sobre o historiador.

Diferenciada para os historiadores pelo fato de serem estes quase que enraizados no passado, para a realização da operação histórica, e terem, assim, maiores possibilidades de elaboração da explicação provisória e plausível que dê inteligibilidade ao processo, transformando ou não o acontecimento em fato histórico.

A complexidade do viver cotidiano contemporâneo a que são submetidas as pessoas, em plena era tecnológica e informacional e a dificuldade que isto gera, para o discernimento do que indicamos, gera também o relativismo que repercute inclusive sobre os historiadores que se tornaram mais modestos (NORA, 1977, p.51) e torna o pensamento de **Ártemis** compatível com a conjuntura da realidade contemporânea de onde fala.

Sendo a cronologia também representativa de seu próprio tempo e lugar, vivemos momento no qual a aceleração do tempo é sentida na opressão do

movimento cotidiano regido pelo tempo métrico que se consolidou como referência a partir do século XVIII, em meio às novas necessidades colocadas pela industrialização.

Construindo-se as compartimentações do *continuum* temporal com base no tempo físico concretizado em métricas convencionais, temos a homogeneização externa do tempo, o que subjetivamente passa a fazer parte do tempo psicológico, mas sem eliminar a multiplicidade do valor subjetivo que permanece com o sujeito social. Assim, as compreensões e níveis de repercussão das opressões temporais que se concretizam não são abarcadas nem mesmo, em sua perspectiva visível, pois tantas são quantos somos, assim como o tempo é diferenciado pelo ritmo e valor social contido nas variadas sociedades.

Para a História, a cronologia permanece como necessária em datações, periodizações, ciclos, datas-limite, utilização de instrumentos de mensuração, calendários e outros, mudando a forma de relação que se tinha com o tempo concebido como linear, homogêneo, circunscrito aos ditames cronológicos que ordenavam a narrativa histórica ao considerar as descontinuidades temporais, a simultaneidade, a heterogeneidade, assim como a pluralidade cultural e as durações temporais.

**Ártemis** construiu conhecimento sobre a cronologia através do qual a coloca como base temporal para a construção da História com componentes reducionistas ao entender a cronologia e o acontecimento (apesar de usar a expressão fato histórico) como elementos quase que absolutos para a constituição da História.

Isso ela evidencia ao explicar a atividade sobre a linha do tempo (Apêndice F, v. 2, p. 602-603, 605) através da qual solicita indicações de fatos importantes da vida das crianças, considerando que *[...] a cronologia seriam as datas, as datas que eles levantaram. Tipo mil novecentos e noventa, mil novecentos e*

*noventa e um, mil novecentos e noventa e dois, uma seqüência. E ao fato histórico dele, porque é em cima da cronologia é que ele vai construindo a História* (Apêndice B, v. 2, p.336).

A concepção de tempo histórico que está associada ao 'tempo do evento' ela explicita com

> *[...] a queda de um presidente por exemplo: como foi a do Collor. [...] Então esse fato ocorreu naquele tempo e o tempo histórico pra mim, também vem a ser uma conseqüência da História. É que o homem ele consegue é, o tempo e o acontecimento, eles estão juntos sempre* (Apêndice B, v. 2, p.325).

Nesse exemplo, ela reafirma o que já indicamos em relação ao acontecimento e coloca a História como "[...] realidade pronta e completa fora da consciência humana, que só precisa ser apreendida e apropriada, cognitivamente, por esta" (RÜSEN, 2001, p.67).

Na continuidade, ela diz que o tempo e o acontecimento

> *[...] por exemplo: é o que acontece aqui hoje. Está acontecendo em outros lugares, outras coisas, então o tempo, ele é, ele é uma relação, assim muito estreita com o que está acontecendo naquele lugar, naquele momento, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.325).

Esboçando consideração pela presença da simultaneidade no tempo histórico, o que não podemos confirmar por falta de elementos em sua fala, ela ainda expressa concepção impregnada da perspectiva da História do tempo curto, de fôlego rápido, que para Vovelle (1998) está sendo redescoberta na contraposição ao tempo da longa duração. Em qual sentido? Vovelle (1998) explica que esta recuperação não remete a História ao tratamento tradicional do evento e,

sim, à reflexão sobre a ruptura e a mudança contida no tempo curto para que na análise do "[...] significado da ruptura, destas formas de aceleração da História, destas seqüências em que, parece, todos os indicadores se põem em movimento na sincronia" (p.107). Vovelle ainda chama atenção para aspectos que devem ser considerados no evento de forma a não simplesmente colocá-lo de lado, considerando, ainda, a condição de que vivemos no próprio evento.

Em relação ao que **Ártemis** expõe, entendemos que ela permanece na indistinção do que é histórico pelo seu desconhecimento do processo de produção histórica na constituição de seu objeto, resultado de pedagogia generalista em disciplina escolar[16] que visava mais a efetivação nacional através da educação cívica.

Demonstrando novas elaborações em suas reflexões no decorrer da entrevista, afirma que tempo e História *[...] inter-relacionaria, sabe? Eu acho que não é relacionar. Às vezes, você pode pegar o 'a' e o 'b' e relacionar. Agora, inter-relacionar é uma ação entre os dois, então, é por isso que eu acho que não dá para você trabalhar só o cronológico [...]* (Apêndice B, v. 2, p.338), fazendo-nos acreditar que superou o entendimento da cronologia como trajetória linear à qual a História deve subordinar-se pela orientação dada pelos acontecimentos. Será?

Na ocasião da realização da segunda entrevista retomamos a questão do entendimento da criança sobre tempo e História, e ela expõe

> *[...] para a criança é muito complicado. Ela não entende, na idade que ela está, ela não entende [...]. Ela fazer, falar em milhões de anos do planeta é muito difícil, muito complicado é falar do que está acontecendo aqui é uma fase que daqui... Sabe é muito difícil...* (Apêndice B, v. 2, p.372).

[16] Bittencourt (1990); Fonseca (1997); Martins (2002).

**Ártemis** refere-se à dificuldade, que tem a criança de compreender as durações que Piaget (1946) coloca, entre outras conclusões, como resultado do fato de que a criança se atém aos "[...] resultados alcançados pela ação e estes resultados não dependem do intervalo entre o ponto de partida e o ponto de chegada, mas unicamente do ponto de chegada" (p.147). Assim, se a criança é apegada à realidade que vivencia e aos resultados, evidentemente, para ela será complexa a elaboração e compreensão de duração que envolve milhões de vezes os anos da sua própria existência.

Para **Ártemis**, esta restrição à compreensão do tempo pela criança[17] a leva à reação positiva no movimento de busca da compreensão do processo pelo qual passa a criança, assim como na implementação de alternativas para o processo de construção do conhecimento pela criança, o que também nos indica seu comprometimento com a docência.

Em suas buscas ela entende atividades como *[...] a história da vida dela, delas, né? A historinha do que está acontecendo com ela, que já aconteceu, comparações, muita comparação, análise dos acontecimentos [...]* (Apêndice B, v. 2, p.372), como oportunidades esclarecedoras sobre o tempo, ao partir da realidade concreta ou do tempo vivido pela criança; da mesma forma expressa a repercussão de leituras de livros[18] voltados para o ensino de História, da década de 80, e

[17] A construção da noção de tempo da criança é extremamente complexa e ao indicar a reflexão de Jean Piaget estou destacando uma entre várias assertivas que ele apresenta no clássico "A noção de Tempo na criança", Record, 1946.

[18] Na década de 80, os livros editados pela Equipe Renov, Editora Vozes, 1981; Projeto Magistério, Editora Atual, 1987; Coleção Repensando a História, ANPUH, Editora Marco Zero, 1987; Cadernos CEDES; assim como a Proposta de currículo da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), entre outros foram disseminadores de novas perspectivas para a compreensão da teoria e ensino de História sob a influência do materialismo histórico e Nova História. Esses estudos influenciaram equipes de ensino de Secretarias de Educação em municípios do Paraná assim como a própria Secretaria de Estado na elaboração de propostas curriculares. Entre as mudanças que foram mais acatadas pelo professores está a 'História de vida da criança' como atividade para o início da compreensão do raciocínio histórico. Em relação à realidade das professoras esta influência está bem caracterizada na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Londrina (1992) e no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990).

propostas curriculares da década de 90.

Refazemos então a pergunta sobre cronologia e compreensão do processo histórico, indagando se a ausência da cronologia compromete a compreensão do processo histórico, ao que ela responde *[...] se você não fizer o fator cronológico, você não vai entender o que aconteceu e você pode não pensar no que vai acontecer [...]*, e reafirma a presença da cronologia como importante para o 'entendimento' do *[...] passar do tempo, no sentido de passar, assim tipo: o que aconteceu; quais foram os fatos que levaram a estar como está hoje?* (Apêndice B, v. 2, p.339).

Perante a insistência na questão, **Ártemis** coloca-se na defensiva e mais uma vez argumenta *[...] se eu não tivesse estudo científico eu poderia até responder que não. Mas como eu tenho conhecimento científico, tipo; já cheguei lá do outro lado do processo, eu tenho que falar que não pode* (Apêndice B, v. 2, p.339).

Com isso, demonstra que elabora reflexões sobre o tempo e que sabe que há abordagens diferentes e também próximas àquela que expressa; em alguns momentos titubeia em relação à sua própria reflexão, pois suspeita da presença de diferenças em relação à teoria da História. Mas, mesmo assim, permanece no enfoque e, na continuidade, assume seu pensamento que expõe da seguinte forma:

> *[...] se eu não tivesse feito Geografia ou não tivesse entrado na universidade e pego esse ramo do estudo, eu poderia, assim falar, que dá para estudar o fato sem estar ligado ao tempo cronológico, mas pela minha concepção, pelo que eu já estudei, do que eu já sei, do que eu já analisei; eu acho que não dá para separar os dois.*
>
> Ent: Processo histórico e cronologia? História e cronologia?

> **Ártemis**: *Não dá para separar, mas se eu não tivesse ido até a universidade, se eu tivesse ficado só com a Secretaria de Educação. Não! Na Secretaria eu já poderia até ter essa diferença. Mas se eu tivesse ficado só com o Magistério, eu não faria isso* (Apêndice B, v. 2, p.340).

**Ártemis**, sem justificar sua afirmativa, coloca a formação universitária como diferencial em relação ao senso comum, assim como agora, sem deixar de inserir a possibilidade de construção de saberes no ambiente do exercício profissional.

Em relação ao processo histórico, ela indica que considera a continuidade histórica e a possibilidade do presente se tornarem objeto de estudo pela História ao dizer que *[...] estamos passando por um processo histórico que amanhã, hoje, alguém pode estar estudando o que a gente está passando hoje* (Apêndice B, v. 2, p.331). *Em relação ao processo histórico, manifesta-se sucintamente, entendendo-o como [...] uma correntinha, cada elo pode ser um...* (Apêndice B, v. 2, p.331) mantendo seu equívoco sobre o fato histórico e não nos oferecendo elementos suficientes para ampliação da análise.

Na continuidade, ao ser instada a inserir o tempo no 'processo histórico', explica

> *[...] quando você fala de tempo, você não fala de formas isoladas, você não fala de tempos isolados, né? [...], eu não concebo assim, que o tempo agora, o meu tempo, o que eu estou fazendo aqui é o tempo único. Outras pessoas, em outros lugares estão fazendo outras coisas ao mesmo tempo que eu estou aqui. Então o tempo não é isolamento. Tempo é conjunto. Só que você pode isolar tipo assim: não é isolar, você pode retirar um fato histórico, um tempo para você estudar aquele acontecimento. Então você pode isolar neste sentido* (Apêndice B, v. 2, p.331).

Considerando a simultaneidade temporal, realiza operação na qual individualiza os eventos para a constituição do processo que não é vazio do tempo, que pode ser pinçado, esmiuçado de forma unitária, o que permitiria estar *[...] estudando os acontecimentos dentro daquele, somente dentro daquele, daquele acontecimento, o tempo dentro daquele acontecimento ou vice versa* (Apêndice B, v. 2, p.331); isto representa reafirmar o equívoco na indiferenciação entre o fato histórico e o acontecimento, assim como mantém o historiador como 'colecionador de fatos'. (FEBVRE, 1985, p.49).

Externa que entende a transformação histórica e a compreensão do processo como vinculadas à cronologia e que tal conhecimento pode ser compreendido pelas crianças através de atividades que utilizem a linha de tempo, pois a

> *[...] confecção da linha do tempo, é análise do tempo passado, do tempo presente e uma previsão do futuro, entendeu? Você vai fazer um paralelo entre os três, por exemplo: quando nós estudamos na época lá, do descobrimento do Brasil em abril, nós fizemos o Brasil hoje, o Brasil ontem e o Brasil amanhã, então o ontem foi modificado* (Apêndice B, v. 2, p.338).

Demonstra que entende o futuro como passível de ser dominado e o concretiza através de projeções que carregam o entendimento da necessidade iluminista de controle sobre as incertezas (MORIN, 1990) que nos reserva o futuro. Para ela, a continuidade histórica explicita-se em abordagem na qual elimina os obstáculos e, também, o próprio construtor da História, pois, ao exemplificar a continuidade histórica, instiga os alunos retirando-os da continuidade, explicando:

> *E o futuro como pode ser? Como vocês acham que vai estar o planeta? O homem, entendeu? Você. Onde você vai estar? para que ao mesmo tempo que eu procuro inserir a criança no meio para o futuro, eu tentei tirar a criança, para dizer que as coisas*

> *não vão parar porque ela não vai estar aqui, entendeu?* (Apêndice B, v. 2, p.338)

**Ártemis** valoriza o tempo presente, reconhece a simultaneidade temporal e a História vivida como o tempo do 'agora' ligado ao passado e ao futuro por operação que *[...] não é o tempo de agora, porque você pode estudar a história do passado, retroceder na História, você pode avançar...* (Apêndice B, v. 2, p.371) considerando a dialeticidade e complexidade da operação histórica e afirma

> *[...] o tempo é agora, mas o tempo é agora enquanto eu estou aqui, o tempo que já passou foi vivido, mas foi tempo também, sabe? Então não é que o tempo é só agora, é o agora, é o passou e daqui um tempo vai ser o que vai vir. A gente já projeta, já projeta, faz projeções...* (v. 2, Apêndice B, p.371).

Colocando em comunicação as relações que são estabelecidas entre os fatos históricos, coloca-os na dimensão temporal de presente, passado e futuro, explicando que *[...] quando a pessoa, o ser humano começa a fazer ligações sabe? Aquilo aconteceu por causa disso, ou isso vai acontecer ou pode acontecer porque nós estamos desta forma sabe? Quando você faz as ligações, as interligações* (Apêndice B, v. 2, p.372).

As relações que estabelece entre presente, passado e futuro esboçam entendimento de que o passado pode ser apreendido no presente, respondendo aos interesses que este coloca, sendo que, para Le Goff (1984, p.181), "[...] isto não é só inevitável, como legítimo. Pois que a História é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente".

É claro que o pensamento de **Ártemis** não traz a clareza dos estudiosos da área em sua maneira de expressar o conhecimento histórico, e os apontamentos que fizemos em relação a este fizemo-las na perspectiva da

consecução do reconhecimento de elementos que compõem o tempo histórico e que foram construídos em meio sociocultural diversificado.

O fato de evidenciar elementos do conhecimento sobre o tempo histórico das professoras através de seus discursos é realizado para confrontarmos estes aos preceitos teóricos do Les Annales, entendendo que as professoras não têm 'obrigação' de externarem concepções de uma maneira compatível com esta ou aquela corrente teórica, pois não temos a intenção de criticá-las e, sim, de reconhecer o tipo de conhecimento histórico concretizado em suas representações, assim como em suas opções docentes.

No caso de **Ártemis** constatamos que, em sua criticidade e franqueza que às vezes desconcertam, ela não tem receio de apresentar suas dúvidas nem suas próprias elaborações, ela valoriza seus conhecimentos e tem necessidade de não se omitir perante o 'outro', mesmo nas diferenças. O ambiente profissional é ambiente de desafios que a coloca em constante busca na tentativa de responder às necessidades imediatas na convivência com a contradição entre aa valorização de saberes acadêmicos e a negação de reconhecimento de autores. A cronologia é importante (como também ressalta **Micaela**), mas o que chama atenção em **Ártemis** é a subjetividade que atribui ao tempo e, nele, a consideração da pluralidade cultural e temporal.

**Micaela** que também não tem formação em História, mas diz gostar da disciplina porque *[...] história eu acho muito, muito legal, pra gente entender hoje* (Apêndice B, v. 2, p. 463) explica

> *Quando [...] falam em História, já me leva, por incrível que pareça, ao presente, porque [...] até eu falo para os alunos que, hoje, eles, 'Ah! Mas tem História!' Aquela, a palavra História lembra coisa que já passou, que não interessa mais. Falei: 'gente, a gente não conhece a nossa História, a gente não entende o presente'. Então para mim História está ligada ao*

> *presente, né? Uma coisa que geralmente é associada ao passado e é, uma História, é uma coisa que já passou, são acontecimentos, mas que está tão ligado ao que a gente vive hoje, né?* (Apêndice B, v. 2, p. 463).

**Micaela** expressa pensamento no qual o tempo presente é a referência para o retorno ao passado que está associado à realidade atual como continuidade preenchida pelos acontecimentos em tempo linear. Sua perspectiva é semelhante à de **Ártemis** em relação ao 'presente' colocado como produtor de 'acontecimentos' o que para Nora (1977) é um dos dilemas da atualidade – o dilema de reconhecer, em meio à profusão de acontecimentos, que dimensões são históricas e que dimensões não o são.

O acesso à informação pelo avanço dos *mass-media* alterou o sistema tradicional de informações, fazendo com que a população confunda acontecimentos cotidianos com fatos históricos, o que gera prejuízo no sentido de que há perda, na sociedade, da dimensão de sua própria historicidade. Isso torna mais importante ainda o acesso à História que, conforme Thompson (1981, p.53), "[...] acarreta noções de causação, de contradição, de mediação e da organização (por vezes estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual" as quais, mesmo em elaborações que obedecem comumente aos preceitos da teoria histórica, não se restringem apenas à teoria, surgindo toda noção e conceito

> [...] de engajamento empírico e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, e defender seus argumentos ante juízes vigilantes no 'tribunal de recursos' da História (p.54).

Esta reflexão de Thompson (1981) chama atenção pela clareza com que expõe a necessidade da reflexão histórica rigorosa, acrescida ao acesso da

população a este conhecimento, o que ressalta a importância da História na depuração dos acontecimentos para que se confirmem ou não como

> [...] representação adequada (embora aproximativa) da seqüência causal, ou da racionalidade, desses acontecimentos, e conforma-se (dentro da lógica da disciplina histórica) a um processo que de fato ocorreu no passado. Por isto essa noção existe simultaneamente como um conhecimento 'verdadeiro', tanto como uma representação adequada de uma propriedade real desses acontecimentos (p.54).

Estas considerações tornam-se ainda mais importantes ao ponderarmos que as pessoas, e nisto incluídas as professoras, são atingidas por mudanças vividas, como aquelas nas quais são atores do acontecimento, e aquelas nas quais são parte da massa de espectadores que, na interação, constroem um imaginário que coloca a todos como integrantes de um mesmo acontecimento, bem como atribui ao efêmero, em sua indiscriminação, o efeito histórico.

A operação que tem a preocupação de diligentemente apurar este objeto está quase que só restrita aos historiadores e, nesse sentido, o pensamento de **Micaela** foge ao comum e esboça compreensão, ao perceber a superficialidade e fugacidade do 'agora', remetendo-o à História como possibilidade de maior compreensão ou, nas palavras de Nora (1977), para o "[...] auscultar [do] acontecimento porque é ele que une, como num feixe, todos os significados sociais de que os rodeia" (p.49).

**Micaela** não tem clareza da complexidade do que expressou e, de forma contraditória, explica que está ampliando o seu conhecimento histórico quando estuda

> *[...] História do Brasil, mais do que nunca a gente entende o hoje através dos acontecimentos, né? Nada está acontecendo por acaso. Se a gente for ver a dívida externa, o comprometimento do Brasil com os países, né? Que a gente tem hoje é o FMI [...] Então quer dizer História para mim,*

> *Magda, está ligada assim, muito ao, ao presente mesmo. Sabe é lógico que a gente conhece, a gente entende o presente conhecendo a História então, para mim eu vejo essa ligação, sabe? Está, nem sei se isso é, mas é o que vem para mim* (Apêndice B, v. 2, p.463).

Não conhecemos as fontes de leitura de **Micaela**, a não ser o livro didático que utiliza, mas pelo pensamento acima, o passado em suas leituras, encontra-se resgatado por um tipo de História que é tida como a fonte da verdade, esclarecedora da realidade, como processo concretizado em ordem natural. A compreensão de **Micaela** encaminha-se para o entendimento, no qual a realidade social e histórica está construída de forma determinista, com base em fontes que não são questionadas, como produtos, resultantes da mediação trazida pelo historiador ou por quem tenha realizado a obra, em dias nos quais, cada vez mais, os jornalistas se empenham em uma escrita que fica como indefinida entre a história e a ficção.

É a lógica da seqüência mecânica e 'harmoniosa' da construção histórica, tão prestigiada pela história tradicional, que distancia **Micaela** do reconhecimento da História como produção oriunda de articulações possíveis, crítica, em processo temporal não linear, se situa em desvios, e que tem o acontecimento com definição de seus limites, cruzamentos e validade através de explicação histórica e, perante as "[...] manifestações complexas das diferenças [...]" (CERTEAU, 1988, p.37).

Retomamos, então, a questão do tempo, e ela explica

> *[...] Tempo! Nossa! [...] ainda agora a gente estava falando de um texto, agora, que falava de tempo, o tempo passou na conversa. Tempo é estranho, é difícil pra mim definir a palavra tempo. Tempo para mim está ligado com acontecimentos, né? O tempo, a gente fala 'o tempo vai passando, as coisas vão*

> *acontecendo'. Então, tempo para mim está relacionado a acontecimentos, é lógico que isso assim é muito voltado para História, mas se fosse pegando o sentido cronológico mesmo, da palavra seria...* (Apêndice B, v. 2, p. 464).

O estranhamento que **Micaela** expressa nos lembra Santo Agostinho, que é uma referência quanto às inquietações sobre o tempo; mas estas inquietações estão presentes em muitas outras pessoas anônimas e, em muitas questões, para além das organizações temporais de nosso cotidiano e nos remetem à subjetividade temporal. Em sua maneira objetiva, ela nos coloca perante o pensamento no qual parece remeter o tempo a fluxo contínuo orientado para o futuro, que tem preenchido o seu vazio com os 'acontecimentos' que lhe dão visibilidade e conformam a História, também demonstrando que não considera como intrínsecas as relações entre o tempo e a História e, sim, entre cronologia e o tempo.

Em seguida, pedimos que explique como o tempo está relacionado à História e ela diz

> *Eu estou pensando que quando a gente fala, para mim tempo, me lembra acontecimento. Daí a gente volta àquela coisa de estar voltando, fala 'voltando no tempo', está retrocedendo para chegar até agora. Então tempo, eu não saberia assim definir: bom, tempo é isso, sabe? Eu não teria... tempo pra mim é uma coisa muito relativa, né? [...] Então eu ficaria te devendo essa definição de tempo, o que é tempo necessariamente* (Apêndice B, v. 2, p.464).

Naquele momento ela ignora nossa pergunta em relação à História e se atém ao tempo, reafirmando-o como subjetivo e concretizado pelos acontecimentos que permitem o movimento de volta ao que era, ao passado, a

partir de sua posição, no presente, para o recolhimento de acontecimentos sucessivos, reafirmando que entende o tempo como relativo.

É conhecimento não claro que mantém a relação causal mecânica entre presente e passado na História, através da qual entende que se promove o 'retorno ao passado' e, ao mesmo tempo, elabora considerações que colocam o tempo como relativo. A argúcia de Le Goff (1983) nos permite ampliar esta fala com o entendimento dele quando explica o tempo como 'relativo' perante o objeto de estudo, as fontes históricas e o conjunto de acontecimentos, ao estar este sujeito a diferentes movimentos temporais para sua elucidação.

Em suas falas, **Micaela** apresenta hesitações provocadas por 'adaptações mínimas sem convicção' como, também, por tentativas para o distanciamento "[...] do estoque de esquemas incorporados" (LAHIRE, 2002, p.50), como já observamos em **Antígona**, **Ártemis** e **Dafne**.

O tempo em sua subjetividade a incomoda na percepção de sua aceleração, o que também a leva à percepção das diferenças entre a temporalidade infantil e a adulta, pois lembra que quando era criança

> *[...] demorava tanto para passar o ano. A gente esperava tanto o Natal. Nossa! [...] Uma magia tão boa e hoje... a gente não vê isso. As crianças não curtem isso. Então a gente fala: 'agora é tudo corrido, não dá tempo pra nada'. [...] será que não é excesso de coisas que a gente está fazendo com o nosso tempo, que faz a gente não perceber como ele está passando, né? Às vezes a gente se questiona, eu me questiono, [...] se a gente vai fazendo muita coisa, a gente quer usar muito o tempo, né? Cada minutinho, a gente vê tudo isso aqui, trabalha aqui, chega a noite. A gente não vê o tempo passar, então a gente acha que ele está passando muito depressa, mas eu acho que é a gente que não pára para prestar atenção nele* (Apêndice B, v. 2, p.464).

Ela atribui a opressão cotidiana ao tempo do relógio, que é consumido pelos compromissos assumidos em função da sobrevivência, dizendo

> *Eu vivo em função do relógio. Sabe! É tudo ali, oh! cronometrado: levanta, hora do almoço, você tem que controlar, [...]. Então, geralmente o tempo está fazendo a gente viver em função dele, em virtude daquilo que a gente quer, por exemplo: a gente quer ter uma vida melhor, você tem que trabalhar! E então você tem que usar o seu tempo da melhor maneira possível* (Apêndice B, v. 2, p.465).

A recorrência, entre as professoras, à reclamação da opressão e aceleração temporal está na efervescência do 'imediato' que nos coloca em 'nervosismo permanente', como aponta Nora (1977, p.54), remetendo-se a Zola no prefácio do livro '*La Morasse*' onde considera que vivemos em "[...] período completamente novo, extremamente excitante para os nervos, mas que apresenta o grande risco de só nos fazer viver a História ao nível da epiderme."

Não tendo a compreensão de tempo histórico de forma clara, ao ser questionada sobre a abordagem do tempo em seu curso universitário, confunde o conceito de tempo com o tempo organizacional do curso em relação aos horários, entregas de trabalhos, ficando, portanto, presa ao cotidiano de compromissos regidos pela métrica. **Micaela** já demonstrou, anteriormente, que é apegada ao tempo organizacional, ao valorizar este aspecto em seus professores do Magistério. Além dessa evidência, ao explicar a teoria que norteia sua prática docente em relação ao tempo, não consegue distanciar-se da organização cotidiana de trabalho ao dizer

> *[...] teoria de tempo, [...] eu procuro assim, devagar e sempre, [...], eu procuro me policiar, pra não apavorar [...] me encaixar naquilo lá, mas eu não queimo etapas em virtude do tempo, isso eu digo em relação aos alunos, eu sei que tenho que dar um conteúdo hoje e outro amanhã, só que eu vejo se esse conteúdo*

> *não foi... eu vou nele de novo mesmo sabendo que o tempo vai me apurar lá na frente [...]* (Apêndice B, v. 2, p.501).

Essa subordinação ao tempo organizado, útil e controlado da produção, não a coloca na aceitação da organização temporal a que se vê submetida diuturnamente, o que também não a retira do reconhecimento da opressão, pois ela entende que esta organização *[...] judia da gente, viu Magda? Judia, judia, [...]. Porque a gente tem compromisso tem que dar conta dele, mas que judia da gente, judia* (Apêndice B, v. 2, p.465).

Em relação a autores, lembra que na pós-graduação em Psicopedagogia *[...] vimos as fases de evolução lá de Piaget, a própria história motora e tal, esse avanço sim, Psicopedagogia sim, isso a gente viu* (Apêndice B, v. 2, p.468). Posteriormente, concorda com a proposição que fizemos do nome de Taylor como autor estudado no curso de Administração *[...] teve sim, teve a Administração do tempo, teve sim, teve disciplina a respeito sim* (Apêndice B, v. 2, p.468).

Também considera Vygotsky *[...] ótimo pensador. A maneira como ele coloca o professor né, aquela coisa de não formador do conhecimento mas sim como uma ponte [...] eu leio [...] o Vygotsky, eu gosto da maneira dele colocar a coisa como ele vê o papel do professor* (Apêndice B, v. 2, p.499).

O tempo histórico é entendido como *[...] Ah! Um acontecimento que já passou. Eu juntaria os dois, diria: acontecimentos já ocorridos, acontecimentos passados, [...]* (Apêndice B, v. 2, p.464), mantendo posicionamento anterior já discutido.

Como professora trabalharia o tempo histórico com as crianças através do

> *[...] histórico dela, com aquela linha do tempo. Ia começar lá, desde o tempo que ela está lá, que ela foi gerada na barriguinha até hoje. Entendeu? Assim, a História de vida dessa criança, vou trabalhar o tempo histórico dela. Para mim, se hoje me perguntasse eu falaria isso: História de vida seria acontecimento, tempo histórico, seria acontecimento de vida, evolução* (Apêndice B, v. 2, p.464).

É comum a aceitação da concepção e organização temporal atual como natural e não como construção cultural e histórica em diversidade social. Esta afirmativa não pressupõe que a natureza não faça parte das elaborações das sociedades, pois conforme alerta Elias (1998) foi em

> [...] dificílimo caminho que os homens tiveram de percorrer para conseguir se orientar melhor em seu universo. Eles conseguiram substituir os movimentos do Sol, da Lua e dos outros astros — referenciais cronológicos e instrumentos de sincronização relativamente irregulares — por uma rede cada vez mais densa e regular de 'cronômetros' artificiais (p.68).

Assim, paulatinamente, os instrumentos de controle temporal se tornam imperativos na organização temporal da prática humana e, paralelamente, dominam como ente abstrato ao não terem as pessoas a dimensão de seu processo como criação humana e social, variada e singular. Este formato da cronologia ocidental transforma-se em memória nacional, materializada através de sistema métrico em calendários, relógios, cronômetros e outros, sendo nesta forma colocada como 'tempo concreto e natural' pela omissão de sua historicidade.

Em tão intrincado processo que Elias (1998) aponta em sua complexidade, observamos que a escola não se diferencia, e objetiva, no processo de construção da temporalidade infantil, que este domine a cronologia, muitas vezes confundida com a História e o Tempo. A historicidade desta temporalidade é,freqüentemente, ignorada ou omitida, sendo este viés comum na prática escolar

desde os primeiros anos, além do ambiente reforçador familiar e do ambiente sociocultural como um todo orientador do domínio, pela criança, de trama temporal que tem orientação determinada, metrificada e linearizada, na omissão da presença da descontinuidade, indeterminação e diversidade.

Esta cronologia é objeto de preocupação de **Micaela**, assim como das outras professoras com as quais dialogamos. Todas utilizam a linha do tempo em variadas oportunidades de trabalho como uma opção coerente para a compreensão da cronologia (vide Apêndice F, v. 2).

Assim, o ensino da História é vivenciado pelas crianças na organização de 'acontecimentos' confundidos com 'fatos históricos' e orientados em seqüência temporal linear e ascendente, o mesmo acontecendo com o trabalho com a história de vida da criança, que terá, em seu desdobramento, a elaboração da linha do tempo.

O complicador está na omissão das contradições, das rupturas que ficam em segundo plano quando são consideradas. Chama-nos atenção a forma através da qual a multiplicidade de tempos com os quais convivemos é nublada o que dificulta o seu reconhecimento pelas crianças, na ausência da problematização e preponderância da homogeneização do tempo linear, colocando em segundo plano o tempo cíclico, o tempo da memória e o tempo presente como portador de outros tempos. (PELBART, 2004).

Na atividade linha do tempo, **Micaela** entende que contribui para as crianças terem *[...] noção do que vai acontecendo, como foi acontecendo a evolução, essas coisas vão evoluindo sempre* (Apêndice B, v. 2, p.471), o que irá permitir que situem a 'ordem dos acontecimentos,' corretamente, como, por exemplo, em relação ao conteúdo Proclamação da República, quando explica

> *[...] um dos motivos da Proclamação da República foi a abolição dos escravos ocorrida no ano anterior, né? Então um*

> *acontecimento está servindo de seqüência, de base, para o que vem depois, então eu sempre gosto de estar, sempre que eu começo uma unidade, eu gosto de estar retomando a anterior, principalmente em datas. Assim, eu acho importante eles estarem situando os acontecimentos, ainda mais no livro que foi um ano após, já veio a proclamação* (Apêndice B, v. 2, p. 473).

Em sua compreensão, os acontecimentos que compõem o tempo histórico são fragmentados e, para terem inteligibilidade, necessitam ser colocados na ordenação temporal, sendo esta compatível com os objetivos do próprio livro didático (Apêndice D, v. 2, p. 559) que ela utiliza e o qual propõe o ensino do conhecimento histórico fragmentado em eventos inseridos em linha temporal ascendente. Entende que as crianças terão como contribuição à construção da noção temporal o reforço da ordenação que é a primeira aquisição no processo.

A cronologia é entendida como necessária à compreensão do processo histórico no entendimento da ordenação temporal e, mesmo sendo a datação importante, não a considera necessária em avaliações, afirmando

> *[...] gosto de datas, viu! Eu gosto de, de conhecer, sabe? Eu acho legal, eu acho importante. Não cobro como falei, assim em prova. Eu não peço alguma resposta que seja: quando...? [...] pedir uma questão: 'que dia foi tal coisa?' Não! A não ser acontecimento assim que nem a Proclamação da República, que teve o ano de 1879 e tal, alguma coisa assim, daí sim. Mas de modo geral ficar perguntando data toda hora, eu acho difícil, mesmo porque eu mesma, até hoje me atrapalho em muita coisa* (Apêndice B, v. 2, p. 473).

Para a organização do raciocínio histórico a datação é reafirmada como necessária, tanto que para *[...] você estar localizando o tempo na História, facilita a compreensão, então você fica: e tal coisa aconteceu antes ou depois? Então se você tem uma data, você já se localiza melhor* (Apêndice B, v. 2, p.471).

O trabalho com o 'tempo da memória' que está presente na História da vida da criança parece não ser valorizado e esta atividade aparece transformada em seqüência de lembranças, ou seja, como parte de vivências fragmentadas que ao não serem contextualizadas historicamente, perdem, paulatinamente, "[...] seus pontos de referência no tênue horizonte entre o passado e o presente" (DIEHL, 2002, p.116). De qualquer forma, reconhecida ou não em seu potencial, a história da vida da criança é apreciada como atividade pelas crianças e pelas quatro professoras, para a introdução de noções do raciocínio histórico e com o objetivo mais claro de fazer emergir a memória individual do que a memória coletiva.

Em relação às demais atividades que apresentamos durante a entrevista, para que **Micaela** fizesse seus comentários (Apêndice F, v. 2, p.617-619), ela entende como avanço para o ensino do tempo histórico o seqüencial datado e a análise comparativa entre o antes e o agora, considerando difícil o trabalho com pesquisa, mesmo entendendo que é importante para a ampliação do conteúdo.

É necessário ressaltar que não entendemos a cronologia como prejuízo para a criança em seu processo cognitivo de construção da noção de tempo, mas, sim, que a escola pode participar de forma mais intensa nesse processo e, também, de forma mais crítica para que compreendam e exercitem elaborações temporais que possibilitem a relação entre os múltiplos tempos, entre suas durações, mudanças, contradições e rupturas, assim como sobre o tempo disciplinar a que somos submetidos, sendo este raciocínio extremamente pertinente para a compreensão do processo histórico.

Pelo que expõe **Micaela**, a transformação da sociedade precisa ser compreendida e, para que isso ocorra, traz consigo a crença de que isto será possibilitado através de processo histórico evolutivo e datado, conforme expressa ao dizer *[...] processo histórico, pra mim está relacionado a acontecimentos, à evolução dos acontecimentos e a gente precisa desse tempo cronológico, dessas*

*datas, pra gente poder compreender melhor o tempo histórico, eu acho* (Apêndice B, v. 2, p.471). É na busca dessa compreensão que ela trabalha em

> *Estudos Sociais, que estou fazendo agora, eu acho que a criançada tem que analisar, sabe? Tem que parar pra pensar, criticar. Como essa evolução que a gente fala, houve uma evolução tremenda, mas eles têm que entender para que lado, se, até que ponto isso foi bom. Até a gente viu em Geografia; tinha uma questão lá que falava: se eles achavam positivo ou negativo, o fato do homem estar modificando tanto a natureza para satisfazer as suas necessidade. Até que ponto vale a pena, né?* (Apêndice B, v. 2, p.472)

**Micaela** demonstra certo distanciamento da ideologia do progresso em sua preocupação ecológica, e a duração temporal aparece em suas preocupações quando reafirma seu trabalho com a relação entre presente e passado.

Nas análises comparativas que tenta implementar, apesar das relações que estabelece e do reconhecimento que tem das limitações da atividade, provoca certa abstração em relação à presença do 'sujeito histórico' pela ausência da contextualização e focalização em datas, conforme nos explica através de seus encaminhamentos:

> *[...] relacionando o tempo daquele acontecimento para o de hoje, sabe? Então quando você faz essa comparação tipo 'ocorreu há 120 anos atrás' é mais fácil para eles do que 1880, às vezes eu sinto que tem um 'ah, nossa! 120 anos já'. [...] Como no caso lá de D. João VI, lá quando morreu tal, a gente fez, para ver há quanto tempo. 'Nossa tia! Mas tudo isso, já? E não sei o que, olha quanta coisa aconteceu e tal'. Então essa comparação, eu acho que às vezes clareia um pouco mais o entendimento de quando ocorreu* (Apêndice B, v. 2, p.472).

O futuro está intrínseco na relação entre o tempo presente e o passado pois

> *[...] já está fazendo até uma perspectiva para o futuro ainda, né? Porque não tem como. Eu falo para eles, que tudo que acontece hoje, principalmente na economia não é, Magda? Olha lá atrás, né? D. João VI, olha o que ele fez com a gente já. Então é, é uma coisa que não tem, não é uma coisa que surgiu agora, 'ah! A corrupção'. Agora está em alta, todo mundo fala de corrupção, mas é uma coisa que já vem ocorrendo. Se a gente não fizer nada agora, ela vai continuar lá na frente também, né? Então eu acho que essa coisa de comparar, eu acho importante pra eles estarem entendendo essa transformação.* (Apêndice B, v. 2, p.474).

Através dos encaminhamentos que efetiva em sala de aula, ao colocar passado e futuro como semelhantes, coloca o sujeito histórico como abstração ao remetê-lo ao espaço da generalização. Prost (1996), através de Koselleck (1999), alerta para a diferença entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativa como assimétricos, pois o passado é presença do vivido que pode ser transformado em sua reelaboração ao estar sujeito a manipulações no presente, mas o futuro, como horizonte de expectativa, não aparece jamais em sua totalidade, sendo impossibilitado o seu domínio total, mesmo que manipulado por projeções.

Novamente reconhecemos que são reflexões árduas que estão além do que é exigido da professora em seu cotidiano no ensino de História, mas não é isso que está em questão e, sim, o que as professoras construíram como conhecimento sobre o tempo histórico para que possamos reconhecer presenças e ausências em discursos em relação aos pressupostos dos Annales.

Nesse sentido, **Micaela** tem tranqüilidade em relação ao seu conhecimento histórico e o reconhece como limitado, expondo-o como se buscasse

esclarecer as dúvidas que tem, mas como convive em ambiente profissional que tem como dominante a permanência de representações ligadas à historiografia tradicional, ela, dois anos depois, compreende a História como

> *História é algo assim... que já aconteceu que ficaria no passado, que ficaria, né? Mas que interfere diretamente onde? No presente, eu vejo História assim como acontecimentos que já ocorreram, que deveriam ficar no passado mas que hoje interfere assim, a gente vê política, tudo assim se você lembrar dos casos lá atrás, mesmo antes do... A gente consegue associar aqui, eu lembro quando o Collor rapelou o dinheiro do povo lá das poupanças, eu me lembrei de D. João VI, quando mudou pra Portugal aquele fogo pelo Brasil, aquela festa, então eu procuro ver História assim, como coisas que já foram mas se você analisar, tem, têm interferência hoje.* (Apêndice B, v. 2, p.498).

Entender o Tempo e a História como indissociáveis está ligado à sua própria vivência, conforme ela explica:

> *[...] tá junto, tá junto porque toda a minha história, quando é lembrar em termos de minha infância desde pequena, você sempre tem algum fato, alguma coisa que aconteceu e isto acaba ficando relacionado um com o outro. Eu não saberia separar tempo da história, porque você... infância, você já lembra alguma coisa que aconteceu que faz parte da sua história, depois a adolescência coisas que ocorreram na escola ou em casa, daí já forma experiências diferentes, eu não saberia separar* (Apêndice B, v. 2, p.499).

Em sala de aula, **Micaela** é professora tranqüila, que inspira confiança e a cada novo conteúdo faz a introdução do assunto através de uma conversa preliminar, tentando associar a experiência da criança com o conteúdo do livro didático, mas é pouco provocativa, de forma que a continuidade histórica não fica evidente na condução da discussão. A dinâmica da aula é comprometida por

não aproveitar o interesse manifestado pelas crianças em relação a aspectos pertinentes, já que pauta suas aulas pelas apostilas do colégio de forma muito rígida.

Sua postura é muito calma e, em alguns momentos, isso chega a comprometer seu desempenho como 'contadora de estórias' ao não colocar dramaticidade e dinamicidade no relato, mesmo quando busca apoio em filmes e imagens para a ilustração das aulas; mas é firme e coerente, o que também observamos em suas falas.

**Ártemis** e **Micaela** não possuem formação em curso universitário de História e construíram muito do que sabem no ambiente profissional, demonstrando ambas em muitas de suas falas e opções didáticas, em sala de aula, que elaboraram reflexões com base em observações sobre seu cotidiano de professora, assim como elaboraram seus conhecimentos estabelecendo relações entre o que conheciam em suas experiências e o novo com o qual se deparavam no ambiente profissional.

**Micaela** segue o que o ambiente profissional coloca como desafios, não de maneira descompromissada, pois procura inteirar-se sem expor-se ruidosamente, e se restringe ao que é exigido no âmbito de sua ação docente. É observadora e não tenta escamotear suas dúvidas e seus limites, portanto, apresenta suas concepções de maneira clara e sem tentativas de elaboração de eufemismos para impressionar.

Sendo direta, destaca a valorização que atribui ao tempo presente e ao acontecimento na produção da construção histórica, coloca-se de forma que parece estar ausente das contradições que permeiam as relações humanas. Cumpridora de seus compromissos, reage às adversidades e tenta adequar-se sem expressar suas dificuldades com dramaticidade. A harmonia parece ser a sua busca constante.

As quatro professoras com as quais dialogamos nos demonstram que não reconhecem o conhecimento histórico para o ensino de História em sala de aula como produzido fora da escola e, também, não fazem relação com o processo de disciplinarização, no Brasil, da disciplina História que seguiu o modelo liberal francês em perspectiva que, conforme Bittencourt (1990), foi colocada como imprescindível para a formação da cidadania, ou seja, "[...] a escola tinha como função criar e aperfeiçoar 'uma pedagogia do cidadão'" (p.18).

Outro aspecto que se evidencia é o distanciamento das mudanças que ocorreram na produção historiográfica e da crítica ao processo de produção dos livros didáticos que chegam à sala de aula (**Dafne** é a que mais se aproxima de buscas nesse sentido). Isso reforça o distanciamento entre a formação que receberam no curso de História e a diferenciação entre bacharelado e licenciatura em sua repercussão sobre os saberes ensinados e aprendidos pelos profissionais.

Para Martins (2002, p.49), "[...] a demarcação dos espaços diversificados para a atuação do profissional da História: o do pesquisador recolhido ao âmbito acadêmico e o do professor atuando na organização dos saberes escolarizáveis [...]" trouxe distanciamento teórico, gerando, conforme constatamos, distanciamento expressivo entre produções teóricas e possíveis aplicações ao campo do conhecimento escolar.

Assim, podemos indicar que, em relação ao conhecimento histórico, as professoras entendem, de forma comum, a explicação causal aliada à compreensão clássica determinista, e, como não reconhecem o processo de produção historiográfica, não fazem distinção entre o fato histórico e o acontecimento. A crítica à História tradicional aparece relacionada ao uso da cronologia de forma linear na valorização da datação e à História política e à exaltação de personagens com o ocultamento da massa.

O processo histórico como construção social não é reconhecido por **Antígona** que se expressa de forma dominantemente individualista e é só ela que

apresenta fala dúbia no reconhecimento do social para a construção dos conhecimentos. As demais professoras se posicionam valorizando o ambiente coletivo de construção de saberes, realçando seus limites e formas de superação que vivenciaram.

As quatro professoras reconhecem a continuidade histórica e colocam o presente como referência para a 'volta ao passado', como se fosse possível este retorno de forma mecânica. De qualquer forma, colocam a relação entre presente e passado como necessários ao entendimento da realidade social em seu processo histórico. Para **Antígona,** o passado é a referência do que deveria permanecer; para **Micaela** o presente é que determina a necessidade de retorno ao passado e, para **Dafne** e **Ártemis,** o presente contém o passado que pode ser desvelado. O futuro é o tempo da mudança que coloca todas na permanência da 'ideologia do progresso'.

A longa duração é objeto de reflexão e atração para **Dafne,** assim como é considerado por **Ártemis**, mas **Micaela,** em seu apego ao presente, não se preocupa em tomá-lo como referência, também **Antígona,** que é apegada ao passado, não o coloca em horizonte muito distante do tempo conjuntural.

A opressão temporal está presente nas quatro professoras assim como a invasão do *mass-media* que as retira da vivência mais reflexiva sobre seus saberes, seus fazeres e a qualidade de vida. Isso não quer dizer que não entendam o contexto e, sim, que não conseguem realizar elaborações para a intervenção de forma concreta.

A ordenação temporal e a cronologia não são negadas por **Dafne** que valoriza as relações entre presente e passado. Em sua reação, nega a cronologia como técnica necessária à operação histórica e valoriza as relações entre presente e passado para a compreensão do processo histórico, ignorando a necessidade da cronologia utilizada de forma diferenciada em relação à temporalidade linear da história tradicional.

A simultaneidade é esboçada como compreensão, mas não foi explicitada por nenhuma das professoras.

Enfim, o tempo histórico que expressam contém pequenas aproximações com as propostas dos "Les Annales", isto é, com a permanência da compreensão da cronologia como linear; do passado como depósito de precedentes indicando-nos que as propostas de mudança estão em processo de construção na provocação de desestabilizações perante o sistema mental constituído e consolidado em relação ao tempo histórico tradicional, sendo estes movimentos de perturbação ocasionados pelos "Les Annales" que possibilitarão as mudanças de mentalidade para a presença acintosa do que preconizam.

# 4 Considerações Finais

Durante esta caminhada aproximamo-nos de quatro mulheres, profissionais da educação, que nos remeteram ao processo contraditório presente em resistências e adesões vividas, em meio às condições objetivas e subjetivas.

Através dos discursos das professoras interagimos com elas em processo que possibilitou o emergir de 'meninas' contidas em mulheres, através das relações familiares, escolares e profissionais, em expressões do cotidiano de constrangimentos ou alegrias, estratégias de resistência ou adesões, assim como através do conhecimento que construíram sobre o tempo histórico em suas trajetórias e que paulatinamente nos revelaram neste estudo as suas singularidades.

No processo, a opção profissional e, paralelamente, o que entendem como tempo histórico, foram confrontadas com reflexões teóricas, que colocaram novas perspectivas à compreensão dessa noção através do movimento oriundo de historiadores franceses dos "Les Annales", no início da década de 30 do século XX. Para que tal objetivo se concretizasse, buscamos metodologia, que nos aproximasse inicialmente da realidade cotidiana escolar, dos materiais didáticos, como livros, cadernos dos alunos, currículo das escolas, a fim de que compreendêssemos as normas escolares, assim como a posição das professoras em suas relações profissionais,. Esta estratégia revelou-se extremamente adequada, pois, no momento da entrevista, não sentimos constrangimentos e não aconteceram recusas para a participação.

No decorrer dos estudos, novas necessidades se apresentaram em relação à base documental, o que nos levou à pesquisa em livros de Estudos Sociais editados para a formação de professores e professoras na década de 60, 70 e 80. Mesmo não explicitados neste estudo, esses livros nos ajudaram a entender elementos do conhecimento histórico presentes na formação escolar inicial das professoras; também, a busca dos Programas das disciplinas de Teoria da História e Introdução aos Estudos Históricos nos permitiu a identificação de bibliografias

utilizadas no curso de História e o entendimento a respeito do conhecimento das professoras graduadas em História, assim como a diferenciação destes conhecimentos entre elas e em relação às graduadas em outros cursos, para entendimento da relação entre os saberes da academia e os da ação profissional.

O movimento dos "Les Annales" nos serviu como referencial teórico, possibilitando-nos detectar as diferenças existentes no sistema de pensamento do arcabouço teórico da História tradicional e pouco a pouco nos ajudou a superar os limites de entendimento na verificação das rupturas.

O estudo foi construído, tendo como apoio os referenciais já indicados, mas o que o enriqueceu foi a diversidade e a multiplicidade dos conhecimentos existentes no discurso das professoras, remetendo-nos a outros tempos e espaços. Através dos depoimentos sobre o cotidiano familiar da infância, a convivência com os alunos e interações com as colegas nos remetiam ao afã do aprender e ensinar, que vivem cotidianamente.

Lacunas permanecem e há muito a estudar, para que reconheçamos com clareza as vozes das professoras e através delas a realidade educacional brasileira, que é carente, mas vigorosa, nas tentativas de superação conforme as quatro professoras nos demonstraram.

**Ártemis**, **Dafne**, **Micaela** e **Antígona** são quatro mulheres, que se apresentam com a identidade de professoras e, no âmbito da atuação profissional da escola pública ou privada, se revelaram como profissionais, que elaboram estratégias para mudanças no ambiente escolar, agindo em direção a estas em tentativas, que abrangem, desde o concreto dado pelas condições físicas, relações hierárquicas e normas prescritas, até ao subjetivo das relações afetivas, valores, conhecimentos permeados por representações que buscamos fazer emergir para ampliação da compreensão deste processo.

Ser professora foi a opção profissional, que se inseriu na vida destas mulheres no momento em que a aceitação da profissão é tida como adequada ao feminino, isto é, em contexto de sociedade diferente daquele apontado por Cunha (1989) em relação à cidade de São Paulo na primeira década do século passado, quando a professora Eunice foi internada no Hospício do Juquery por 'hiperexcitação intelectual', ao se dedicar à profissão docente e realizar atos concretos para a alfabetização de adultos, explicitando atitudes de insubordinação em relação aos papéis sociais determinados para mulheres como 'espelho de suas inclinações naturais'.

Esse contexto exemplifica aquilo que comumente se pensa, como superado em relações objetivas e concretas, e pode revelar-se como permanência, ao nos aproximarmos de sistema de crenças, valores e representações de um grupo ou época, conforme Chartier (1990), o que em nosso caso aconteceu na relação com as quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental, quando constatamos que a profissão docente como 'profissão de mulher', portanto, compatível com o cumprimento dos deveres de mãe e esposa, ainda permanece no horizonte de justificativas.

É **Ártemis** aquela que se apoiou no momento de sua opção profissional em justificativas deste teor, ao temer realizar opções em situações concretas, que a levariam à profissão docente. Essas representações engendradas a respeito da profissão docente evidenciaram-se sem a consciência clara e objetiva da opção, que fazia, mas como elementos justificadores, que a fortaleceram no enfrentamento da necessidade de conciliação entre o âmbito profissional e o familiar e se converteram em momento de ultrapassagem de valores e situações, que a bloqueavam.

Para **Ártemis,** as imagens, que construíra sobre a feminização do magistério, são reconstituídas e, como abstrações materializadas, adquirem novos significados dados pelo sentido pessoal, ao assumir a profissão no interior de sua

prática. Ao realizar movimentos de aproximação, não se distanciou das interações sociais nem das condições objetivas da sua realidade, e a opção pela profissão não pode ser relacionada apenas às questões da subjetividade presentes na desqualificação do magistério, mas, também, está relacionada à análise do contexto, no qual reconhece esta profissão como mais adequada ao conhecimento que havia construído.

O embate vivido por **Ártemis** não terá a mesma conotação para **Dafne, Micaela** e **Antígona**, que foram envolvidas circunstancialmente pela profissão, que coincidentemente era compatível com seus movimentos de formação. Mas, este processo também não aconteceu de forma linear, nem mesmo para **Antígona,** que se envolvia com sua profissionalização docente desde o curso Normal, ou seja, em opção profissional, que se constituiu em seu próprio exercício.

A complexidade do processo de opção profissional também aparece em **Dafne** e **Micaela**, que desde a infância inclinaram-se para a profissão, mas, na opção pelo curso do ensino superior, estabeleceram estratégias de fuga, buscando a primeira, no contexto, mesmo em licenciatura de História, que pressupõe o desejo de ser professora, opções que a aproximassem de outros encaminhamentos profissionais como a Arqueologia. **Micaela** é mais radical e optou por curso que a encaminharia a outra profissão como Administração de Empresas. Mas ambas, na circunstância cotidiana, renderam-se à formação do ensino médio e fortaleceram o desejo infantil, ao buscarem 'emprego no Magistério' que não declararam se em seu início a tinham como definitiva ou não.

**Antígona** diferencia-se, ao ter sua carreira profissional construída, pouco a pouco, no exercício da mesma, mas **Micaela**, **Dafne** e **Ártemis** enfrentaram situações de estranhamento em relação à profissão, desde o processo de afirmação profissional até a prática docente, perante as exigências específicas de conhecimento, assim como dos normativos e das relações interpessoais.

Também constatamos que a escolha profissional, apesar de pensada de forma mais evidente por **Antígona**, **Dafne** e **Micaela** com base na 'personalidade' ou na 'vocação inata', não foi preponderante em toda sua trajetória. Podemos indicar isto pelo próprio início da carreira, ao nos demonstrarem elas movimentos de fuga da profissão, o que é evidente nas mais jovens como **Dafne**, **Micaela** e **Ártemis**, que realizaram sua opção na década de 80. No caso de **Antígona,** a 'personalidade de professora' reforçou a opção feita e não a fuga, pois sua opção aconteceu em período no qual a profissão docente ainda era entendida como a mais adequada à mulher, em contexto no qual, circunstancialmente, concretizava-se a carreira no reforço da representação em estereótipos de componentes da personalidade de professora. Mas o seu contexto familiar já indicava a rejeição à profissão magistério e a presença de mudanças em relação à profissão adequada para mulheres que estava sendo deslocada para outras áreas como a Psicologia.

Constatamos que a opção pela profissão docente não é norteada apenas por interesses manifestos, idéias, imagens da sociedade, que se apresentam como conteúdos concretos para a vivência refletida, mas em caminhos, que possuem vias e atalhos escolhidos pelo individuo na solução do conjunto de problemas postos em sua relação com o mundo, em suas práticas, pelo trabalho e pela própria formação.

**Antígona,** com as referências que traz de sua formação universitária e experiências diversificadas concretizadas em sala de aula, demonstrou-nos que não tem referencial teórico, que ultrapasse o colocado pela escola onde atua, através da proposta pedagógica e em leituras relativas à pedagogia afetiva. Ao ter reconhecimento profissional no âmbito escolar, o que lhe dá condições de questionar o posto pelo cotidiano e saberes da escola, não se movimenta para possíveis superações ao não entendê-las como necessárias.

Na tentativa de compreender a contradição de **Antígona**, que enfatizava a necessidade de estudar e não indicava nenhum autor que a apoiasse em seu trabalho, verificamos, por intermédio do diretor, que o tipo de formação continuada a que as professoras da escola privada tinham acesso acontecia através do planejamento interno e em encontros pedagógicos promovidos pela própria escola, o que colocava a proposta pedagógica em seus pressupostos como referência do que a escola esperava de seus professores para o ensino fundamental.

**Micaela** e **Antígona** atuam em ambiente que é restrito quanto a inovações e no qual são as próprias professoras que buscam alternativas para o seu fazer pedagógico, assim como redimensionamentos de saberes. Para a escola, o projeto pedagógico e a pedagogia afetiva falam por si o que ela espera do desempenho das professoras.

Mas, mesmo assim, **Micaela** expressa necessidade de mudanças, com base em constatações advindas de comparações com as experiências que vive, em ambientes externos, como as vivenciadas na escola pública. Mas, ela não se contrapõe ao contexto da escola privada, ao não ter autoconfiança suficiente nem posição de estabilização, que considere adequada para os confrontos. Assim, paulatinamente, adere aos preceitos da pedagogia afetiva sem lhe dar nome, evidenciando isso em suas posições sobre a educação, a escola, a aprendizagem.

Isso não quer dizer que ela não tenha domínio sobre sua condição pedagógica e ação prática, mas, sim, que optou por estabelecer relações sem confrontos. Ela não deixa de refletir sobre as normas, os seus conhecimentos, os conhecimentos do outro. Ela tem suas incertezas e certezas e não se fecha, pois busca esclarecimentos, o que demonstra certa autoconfiança. São duas professoras que na escola privada vivem, no mesmo espaço, situações díspares, inclusive pela faixa etária e posicionamento na carreira.

Conforme percebemos, com base em Huberman (1995), **Antígona** está em período de 'serenidade' mantendo o entusiasmo pela profissão. Ela tem consciência de suas qualidades docentes, de seu domínio pedagógico e vive momento no qual colhe resultados de etapas profissionais bem sucedidas, nas quais manteve a "[...] integridade do eu [...]" (p.50) e, em sua trajetória, a instabilidade tão reforçada nas relações profissionais nas escolas privadas parece desvanecer.

**Micaela** é bem mais jovem e está em fase de estabilização, ressentindo-se ainda do ambiente competitivo da escola privada. Ela compensa esse desconforto com a carreira bem sucedida na escola pública. Na escola privada está em fase exploratória e, como é meticulosa e organizada em suas ações, evita expor-se a comprometimentos e segue os parâmetros pedagógicos da mesma sem questionar as formas de controle que a escola exerce. Ela assume com responsabilidade seus compromissos, empenha-se em resolver suas dificuldades, mas é cautelosa em seus questionamentos e na busca de mudanças.

Com tantos cuidados para não se expor no ambiente escolar privado **Micaela**, restringe sua criatividade, mesmo mantendo persistência na busca de esclarecimentos sobre o que considera pertinente para a melhoria de sua condição de professora e a melhoria de aprendizagem dos seus alunos; o que se evidencia é sua adequação ao posto pelas normas da escola.

**Ártemis** é pessoa que enfrenta e supera suas limitações através de atitudes afirmativas e não se retrai ante os desafios. Tendo crescido em ambiente familiar de diálogo restrito e tendo como referência o 'agir', analisa seu contexto profissional de forma crítica e resiste a cerceamentos que a façam retornar a períodos da infância em que se sentia discriminada e inadequada.

Sendo contundente em seus questionamentos, tenta superar suas deficiências pedagógicas e teóricas, assumindo abertamente o 'não sei' e suas convicções. Não se recolhe diante de debates e, mesmo com resquícios de

insegurança, sobrepõe a esta a imagem de autoconfiança, buscando argumentos em sua formação acadêmica e profissional. Assim como **Micaela**, reconhece a precariedade de seus saberes no início da carreira e assume seu processo de superações como momentos que exigiram tempo e esforço nos conflitos entre os saberes que tinha e os exigidos pela escola no início da carreira.

Apesar de ter percorrido caminhos nada lineares em seu processo de opção pela profissão docente, ela nos indicou, de forma articulada, os momentos decisivos que a levaram a ter atualmente uma visão positiva da profissão, assim como reconhece sua própria posição no contexto de profissão à qual atribui valor social. No contexto escolar assim como na vida, prepara com cuidado a base para a inovação ou para a ruptura, bem como elabora as mudanças que deseja para sua vida.

**Dafne,** ao lado de **Antígona**, é a que parece ter mais segurança como profissional da educação, o que não quer dizer que **Micaela** e **Ártemis** sejam inseguras. A diferença é que **Dafne** se expõe, desde o início de sua atuação em escola pública de periferia e mesmo perante os reveses não recua e continua a colocar inovações, mudando as estratégias nos impasses. Em seu compromisso busca compartilhar seus saberes e vivências no interior da escola, ao entender a educação como processo em construção, e mesmo com sérias críticas ao sistema escolar age para sua reversão. Essa necessidade de confrontar seus saberes no compartilhar também se evidencia em **Ártemis**.

Os anos iniciais da carreira de **Dafne** foram marcados pelo estranhamento que causava e, mesmo assim, não os entende como anos de sofrimento, porque para ela o que foi potencializado no âmbito das mudanças, que desejava, elimina os desgastes. Mas a contradição permeia suas posições, pois ao procurar variadas vias para ser ouvida, em seu processo de construção do conhecimento, não permite a desestabilização daquilo que acredita e fecha-se ao diálogo, optando por um quase monólogo que leve à concretização das mudanças

que propõe ou defende. A autonomia que demonstra não a coloca em posição de arrogância e sim na ação para a efetivação de suas proposições.

No decorrer deste estudo, as quatro professoras nos demonstraram que o acesso à carreira se dá em movimento contraditório, assim como a permanência se realiza entre processos de acomodação e reações de negação ao instituído. Indicaram-nos o processo dinâmico, intenso e conflituoso, no qual se inserem quanto a relacionamento pessoal no interior da escola. Revelaram-nos ações docentes que consideram a flexibilidade perante os eventos cotidianos, assim como a mobilização rápida de saberes cognitivos, sociais, operativos, afetivos e normativos que entendem como razoáveis a esta ou àquela situação.

Elas também nos indicaram que não só o processo de construção do saber docente é complexo, mas também a colocação desses saberes no interior do espaço de ação, que é a escola, em vista da delicadeza das relações interpessoais no processo de construção do conhecimento, assim como de comunicação do mesmo.

Elas nos expuseram à presença de saberes que, muitas vezes, nos inseriram em intenso conflito na observação da não-linearidade de sua construção, ao escancararem a multiplicidade de leituras que realizam em relação a pressupostos teóricos, ações práticas e relações afetivas. A linearidade e o determinismo da homogeneização se esfacelaram perante a diversidade das trajetórias dessas professoras que nos indicam que a construção do conhecimento passa por processo complexo que envolve a negação, o acolhimento, o repensar, as marcas do meio social, contendo, conforme Tardif (2002), intenso processo de avaliação desses saberes que não são simplesmente recolhidos para preenchimento de amplo reservatório cognitivo à disposição do contexto. Elas se colocam em conflito permanente ante a realidade, mas não se dissociam do contexto seja para sua negação seja para a adesão, o que as afirma e reafirma como professoras.

Para as quatro professoras, a universidade foi um momento de decisão marcante, e todas têm clareza de que através dela tiveram acesso a saberes que permanecem como importantes. Mas a oportunidade e a opção pelos estudos universitários significaram também a ampliação da jornada de trabalho que as levou ao reconhecimento desse período como penoso e, ao mesmo tempo, rico em possibilidades de descobertas, novas amizades, reflexões e mudanças em seu modo de ser e agir.

Para **Dafne** o tempo e o espaço universitário representaram a ocasião da confrontação familiar para a efetivação da autonomia, ao se desvencilhar de controles impossibilitados pela distância e a aquisição da autonomia financeira que pouco a pouco construía. O universo acadêmico propiciou a ela que expandisse suas buscas de conhecimento para outras áreas como a Museologia, a Antropologia, a Arqueologia e, é claro, a História.

**Micaela**, ao escolher o curso superior, radicalizou na opção pelo afastamento do magistério e realiza esforços consideráveis para se adequar ao que não tinha como desejo profissional e, de forma contraditória, paralelamente se afirma através de concurso público no Magistério. A fuga para curso superior distante dos saberes escolares a coloca na situação de construção dos conhecimentos pedagógicos no ambiente de trabalho ou na prática.

**Antígona** descobriu outro universo em seu curso superior e, diante da oposição da família, saiu-se vitoriosa ao iniciar, paralelamente, seu trabalho como professora de História. Esta condição, na sua opinião, possibilitou-lhe conhecer a 'verdadeira História' e a tornou mais competente para o entendimento do processo histórico e seu ensino. **Antígona** e **Dafne** iniciaram o curso de História mais encantadas com as descobertas que faziam sobre a História do que com o que ela lhes possibilitaria para o ensino.

**Dafne**, em boa parte de seu curso, buscou experiências que a retiravam da escola. Seu foco era direcionado, de forma concreta, para fora da sala

de aula, o que era reforçado pela aceitação da mãe. Foi através da prática que, anos mais tarde, passou a centrar suas atenções na História a ser ensinada. **Antígona** centrava seu foco no trabalho pedagógico de sala de aula, distanciando-se das discussões teóricas sobre a História, construía repertório de saberes com base em experiências de sala de aula e no ambiente restrito da escola. Sem novos referenciais definidos permanece com momentos de elogios à eficiência do seu curso ou de rejeição por seu distanciamento da realidade.

**Ártemis**, depois de várias tentativas e abandono do curso superior em Serviço Social, voltou-se para sua formação de professora, ainda sem assumir esta opção profissional, sendo este momento decisivo para a sua futura presença no Magistério. Na decisão pelo curso superior já assumira a condição de professora, o que a levou à busca da licenciatura em Geografia, que considerava o mais fácil. Foi pelos desafios trazidos pelos novos conhecimentos a que passou a ter acesso que ela 'descobriu' a importância de seu curso e o freqüentou com prazer, enfrentando todas as dificuldades para concluí-lo. Esta identificação com o curso levou-a a fazer, posteriormente, especialização em Ensino de Geografia. Reconhecendo o ambiente universitário como extremamente enriquecedor traz seus saberes para o espaço escolar e sala de aula, e com prazer não hesita em compartilhá-los.

**Dafne**, que atuou durante certo período como professora de História de 5ª a 8ª séries, permanece vinculada ao ensino da História para as séries iniciais e não se distanciou do mundo acadêmico, mantendo a relação e a inter-relação entre os ensino fundamental e o superior. Em suas falas revela constrangimento ao constatar o afastamento do curso de História da questão do ensino em nome da manutenção de princípios teóricos que não são relevantes para a criança. Também disso reclamam **Ártemis** e **Antígona**. Todas as três professoras sentem a ausência do reconhecimento pelas licenciaturas de se debruçarem com mais atenção sobre as necessidades que têm em seu cotidiano e reclamam a falta de olhares mais

aprofundados sobre as situações cotidianas que enfrentam, como também a consideração da especificidade das crianças.

No período do curso, **Dafne** já tivera oportunidades para aproximações com a Nova História e, em sua prática, reivindica, em livros didáticos e na metodologia de ensino das colegas da escola, a presença de ensino que encaminhe para o conhecimento/reconhecimento da produção de narrativa histórica que supere o encadeamento cronológico linear que tenta trazer paulatinamente o passado ao tempo presente, assim como outros pressupostos da História tradicional.

Ela tem preocupações com a apropriação de teoria que supere a História tradicional, mas, em sua prática, prepara texto com narrativa cronológica linear para as crianças de 4ª série sobre os indígenas no Paraná (Apêndice F, v. 2, p.600). Porque essa contradição?

**Dafne**, de forma consciente, quer distanciar-se de compreensões sobre a História tradicional, que já reconhece como equivocadas, mas, na prática do ensino de História, ainda permanece na afirmação do que nega em discurso. Essa desestruturação vivida por **Dafne**, e que a coloca em contradição, faz parte das tensões que ela sofre pela desestabilização de referenciais que construíra e que lhe traziam um conjunto de regras norteadoras de opções sem conflito. A partir do seu contato com os novos conhecimentos postos pelos "Les Annales", o conflito está instalado e a clareza que tinha, como estabelecida, já não permanece, lançando-a à busca de formas para a inserção de categorias que passem a fazer parte daquelas que lhe são familiares para, então, objetivá-las e, ao interpretá-las adequadamente, concretizá-las na ação pedagógica. Sendo este processo complexo e não-linear, emerge a contradição que faz parte da construção do conhecimento que acontecerá entre tentativas realizadas com sucesso ou não.

**Antígona** também é crítica em relação aos saberes que aprendeu em seu curso de História, mas indica que foi nele que passou a considerar as

contradições sociais. Criticando a História factual que conheceu, valoriza a prática como o campo onde realmente compreendeu o processo histórico e, em sua ação docente distancia-se, da mudança que reclama para o ensino superior. Os pressupostos historiográficos tradicionais, presentes em seu entendimento, possuem vitalidade que a levam à manutenção das categorias construídas, pois, não sendo estas desestabilizadas, não se deparou com o conflito, e a adesão ao contexto acontece reforçada pela lógica da História tradicional dominante na escola. Esta adesão é reforçada pela obrigatoriedade do uso de um único livro didático que mantém, como base para sua narrativa, os parâmetros tradicionais da História. A professora aderiu ao contexto e apegou-se às mudanças possibilitadas por sua facilidade de comunicação.

O contexto de **Antígona** e **Micaela** indicou-nos que como professoras de escola privada têm autonomia relativa e que as professoras da rede pública (**Dafne** e **Ártemis**) no caso expressam maiores oportunidades e condições de busca e de aplicações de experiências que podem revelar-se inovadoras, apesar do possível controle que pode ser exercido pela escola.

Diante das críticas, que **Dafne** e **Antígona** fazem em relação ao tempo histórico tradicional, afirmamos que ambas leram e/ou acompanharam discussões críticas sobre a produção historiográfica tradicional, mas que ainda não transformaram estes pressupostos em referências efetivas para suas práticas cotidianas, reconhecendo que **Dafne** tem buscado introduzir na escola abordagens que superem estas formas tradicionais do ensino de História e que está em flagrante processo de mudança.

Constatando que **Dafne**, em suas tentativas de mudança, ainda não conseguiu transformar em prática efetiva o que entende como necessário para o ensino de História, passamos a suspeitar que o curso de História freqüentado por ela, no final da década de 80, não havia atualizado suas fontes historiográficas e que tal procedimento gerara dificuldades para a reelaboração mais radical em sua

prática. Assim, buscamos os programas das disciplinas: Teoria da História (1989; 1992;1993; 1994; 1995 e 1996)[19]; Metodologia e Técnicas de Pesquisa em História (1989; 1991; 1993; 1994; 1995 e 1996); Introdução aos Estudos da História (1991; 1992;1996) utilizados pelo curso de História da Universidade Estadual de Londrina.

Na análise desses documentos constatamos na bibliografia básica de cada um a presença de referências como Le Goff; Nora; Schaff; Veyne; Braudel; Thompson; Marrou; Bloch; Duby; Áries; Ferro; Aron; Certeau; Hobsbawm; Reis, portanto autores e estudiosos que, se não estão flagrantemente ligados à Nova História, estão entre aqueles estudiosos que realizam profundas reflexões para o redimensionamento da historiografia. Isso nos levou à constatação de que **Dafne** em seu curso universitário teve acesso às discussões e às teorias que estavam vinculadas a discussões advindas dos "Les Annales", e o reconhecimento de autores e de pressupostos ligados ao movimento trouxe a desestabilização que expressa em suas buscas.

O contexto de **Antígona** que estudou na Universidade Federal de Juiz de Fora no início da década de 70, portanto, em período da ditadura militar no qual o controle ideológico era escancarado, assim como a perseguição política, o que tornava as universidades 'controladas e vigiadas' em suas abordagens e críticas ao sistema, levou-nos à suposição de que Antígona não tivera acesso, no decorrer do curso de História, a autores que buscassem o rompimento com o tempo histórico da historiografia tradicional e procedemos, da mesma forma, coletando os programas de Introdução aos Estudos Históricos de 1969 a 1973, sendo localizado da disciplina de Teoria da História só o referente a 1973.

[19] Os documentos utilizados como referência foram cedidos pela Diretoria de Ação Pedagógica / Divisão de Colegiado de Cursos e Currículos da Universidade Estadual de Londrina. As lacunas entre alguns anos foram explicadas como indicação de repetição do programa do ano anterior. Em relação à professora **Antígona** obtivemos a cessão através do Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Com fontes mais limitadas, ainda pudemos observar que em 1969, na disciplina Introdução aos Estudos Históricos, figura entre as referências o nome de Marc Bloch que, ao lado de Lucien Febvre, desencadeou o movimento dos "Les Annales". Em relação aos anos posteriores, há omissão dos nomes de autores, ou seja, as referências utilizadas em sala de aula não aparecem. O que constatamos é que a temporalidade histórica era abordada, o que traz a possibilidade de que de uma forma ou outra ela tenha tido contato com as mudanças que aconteciam através dos "Les Annales".

De qualquer forma, as noções elaboradas sobre o tempo histórico por **Antígona** parecem permanecer sob a influência mais marcante de abordagens dadas pela História tradicional, o que a diferencia de **Dafne,** que teve oportunidade de discussões com variados docentes, assim como de leituras para o redimensionamento de seus conhecimentos.

As professoras graduadas em História tiveram oportunidade de redimensionamento da compreensão histórica a que haviam tido acesso em seu ensino básico, sendo **Antígona** neste processo, menos favorecida, o que repercutiu sobre suas aulas e em seu discurso sobre o tempo histórico.

O que constatamos é que os conhecimentos são reelaborados no interior de construções socioculturais que ainda se mantêm dominantes. No processo repercutem os juízos de valor, experiências emocionalmente positivas ou não, desestabilizações cognitivas que levam à compreensão parcial de um outro tipo de pensamento. Tudo isso se apresenta como complexo para sua 'desnaturalização' ao serem colocados em confronto com aqueles pressupostos que permanecem em determinado contexto há séculos. No caso do tempo histórico, os conceitos e as representações elaboradas a partir e sobre ele, tradicionalmente, já extrapolaram o ambiente escolar e são reforçados cotidianamente através de conjunto de regras e de comportamentos que se expressam na família, no ambiente escolar e nas relações sociais. Para **Dafne**, esses conhecimentos estão

desestabilizados e ela está em fase de rearranjo em relação ao conhecido e ao desconhecido, mas o que se apresenta ainda como 'estranho' está mais presente na esfera das abstrações do que no concreto.

Em **Antígona,** o conflito apresenta-se de forma diferente, isto é, ela sabe que outros conhecimentos foram elaborados sobre a História, mas não se aproxima deles, mantém as categorias conhecidas sem afirmar se tal opção é resultante de coerção no ambiente de trabalho ou opção própria.

Entendemos que sua adesão à manutenção da abordagem tradicional do tempo histórico foi realizada por estar mais próxima aos seus saberes e que sendo bem aceita em sua prática, os incorpora ao discurso. Ela optou, de forma prática, por manter suas próprias expectativas em relação ao ensino da História aprendida. Sendo pragmática, **Antígona** orienta-se, no contexto da prática, pelos saberes construídos e reelaborados, que foram bem-sucedidos, sendo opção consciente perante a "estabilização" que presume ter em seu trabalho, que, conforme indica Huberman (1995), está baseada em experiências bem sucedidas explicitadas em compromissos assumidos que, no decorrer do tempo, resultaram positivos.

**Antígona** não relata conflitos no ambiente profissional ou minimiza sua existência, buscando sempre o aspecto da consolidação positiva, que vem se afirmando em sua carreira desde o início até a aposentadoria. Não queremos com isso simplificar ou banalizar os conflitos cotidianos da construção de uma carreira no magistério que certamente existiram, mas para ela as responsabilidades foram colocadas de forma tal que a ultrapassagem de dificuldades aconteceu em lógica que a levou ao comprometimento expressado em sua 'autoconfiança'. Esta autoconfiança a leva a assumir distanciamento de autores, mas não de leituras que não consegue especificar e assume a elaboração de discurso sobre a História que aprendeu e ensina.

Sua atenção dirigiu-se à construção de dinâmicas em sala de aula para a participação da criança e não em metodologias adequadas, por exemplo, à construção da noção de tempo na relação com o passado. Sua posição, supostamente crítica, a leva a optar pela metodologia que Rebérioux (1998) denomina de 'fabricação de um passado', ou seja, ao fazer colocação de eventos do passado com a ausência da contextualização temporal e da análise crítica e mesmo valorizando o civismo, afasta-se da consideração de que o civismo se apresenta com muitas facetas.

**Ártemis** e **Micaela** reproduzem da História os conceitos que aprenderam no ensino básico e, principalmente, o que aprenderam no exercício da profissão, indicando-nos, em seus entendimentos, que não destoam totalmente das professoras que estudaram História, pois **Antígona** e **Dafne** são indicadas, nas respectivas escolas, como referência para o ensino de História por serem graduadas em História e como evidência de saberes. Neste contexto **Ártemis** coloca como diferencial o curso de Geografia que freqüentou e que, na sua opinião, facilitou a compreensão que tem sobre o tempo histórico.

As quatro professoras colocaram-nos perante um núcleo de representações sobre o tempo histórico que circula pelo imaginário social e se entranhou em reproduções cotidianas de tal forma que adquirem existência social. Quais serão essas permanências?

Para ter compreensão que nos permitisse estabelecer algumas diferenças e aproximações entre as professoras sobre o conhecimento construído, elaboramos um mapa de associação de idéias indicado por Spink e Lima (2000), com base na temática 'tempo histórico', no qual constatamos que: a cronologia é entendida por todas como importante para a História; não conseguem diferenciar formas que retire da produção historiográfica a ordem linear cronológica, mesmo em **Dafne** que recusa esta permanência; as durações permanecem associadas ao tempo do evento, sendo neste aspecto **Dafne** a única que faz referências à longa

duração; a continuidade histórica e a indissociabilidade do tempo e da História é entendimento de todas. A história da vida da criança como atividade importante para o raciocínio histórico é referida por todas que a utilizam em sala de aula para que as crianças estabeleçam relações entre o passado e o presente, privilegiando a memória individual; o passado como conseqüência para o presente é unanimidade, assim como o futuro é projetado como mudança. Destaca-se em relação ao passado a posição de **Antígona** que o tem como referência e que, praticamente, elimina o poder de ação do tempo presente para a transformação. **Ártemis** destaca a pluralidade temporal assim como considera com freqüência a simultaneidade temporal. Em **Micaela** é marcante o seu apego ao presentismo e ao tempo organizacional.

O que indicamos como permanência vigorosa é a cronologia que é concebida em sua métrica como parte intrínseca ao tempo; o acontecimento ou o tempo do evento como fato histórico e a História ligada diretamente ao tempo passado.

Em relação aos "Les Annales" constata-se a presença incipiente de seus pressupostos tanto no âmbito escolar como no sociocultural, o que indica que, mesmo com sua inserção ampla no âmbito universitário, parece haver uma recusa mental à sua flexibilidade em outros ambientes, o que leva as professoras, mesmo no caso de **Dafne** em momentos de impasses à busca de apoio naquele conteúdo construído nas relações familiares e escolares, mantendo como permanência o porto seguro do tempo organizado, metrificado, reconhecido e manipulado. Mas é importante ressaltar que os pressupostos dos "Les Annales" já estão circulando em processos de reelaborações para sua futura concretização no âmbito do ensino fundamental.

As professoras nos indicam que seus conhecimentos sobre o tempo histórico estão situados em âmbito pertencente ao familiar vivido e que novas proposições como a dos "Les Annales" pertencem à esfera do diferente, estranho,

que cria conflitos. Nesse reconhecimento elas buscam formas de ajustamento ao que elaboraram para garantia mínima de certa equivalência entre o conhecido e o desconhecido. Isso se evidencia em **Dafne**, **Antígona** e **Ártemis**. **Micaela** permanece em posição de distanciamento ao reconhecer que não tem esses conhecimentos e que não os considera suficientemente inquietantes para que em seu contexto realize movimentos para maiores aproximações e desestabilizações.

Observamos que a postura de **Micaela** pode estar associada à sua formação superior que a afastou desse tipo de conflito, o que já não aconteceu com **Ártemis**, que conviveu em contextos desestabilizadores sobre a compreensão do tempo físico e histórico no curso superior e que tem a própria **Dafne** como colega na escola. Tal constatação nos leva à consideração de que o curso superior é diferencial, inclusive entre os próprios cursos de História, em decorrência do distanciamento temporal, como é o caso de **Antígona** e **Dafne**.

A possibilidade de estudar e freqüentar o curso superior representou diferencial na ação pedagógica da sala de aula das professoras, assim como no espaço escolar. Ao se revelarem provocadoras e corajosas perante as desestabilizações pelas quais passam, provocam movimentos para confrontos e debates. Isso nos permite indicar como importante os incentivos aos professores (as) para que cursem o ensino superior, pois este curso e/ou o universo acadêmico que o compõe, assim como as produções acadêmicas se afirmaram como importantes para as professoras e o são, socialmente, ao serem desencadeadores de desestruturações, desestabilizações promotoras de mudanças que repercutem no meio educacional e social.

Também o âmbito familiar nos aparece como referencial ao verificarmos que todas as professoras conviveram em ambiente familiar organizado temporalmente de forma rígida e elas não conseguem desvencilhar-se desse rigor na prática escolar. **Antígona** diferencia-se em seus primeiros anos de vida, mas, a

partir dos 11 anos de idade, esta vivência passou a ser cotidiana quer seja pelas exigências da escola, quer seja pelas exigências da vida profissional na qual foi inserida aos 17 anos de idade.

As professoras expressam em seus limites e singularidades que as representações que construíram sobre o tempo histórico estão em dependência das relações e interações sociais e de sentimentos de pertencimento a sistemas de crenças e valores. O encontro entre os dois universos não tem hora e lugar marcado ao estar na própria existência das pessoas em suas relações afetivas, construções cognitivas, relações profissionais e outras do meio sociocultural.

Assim concluímos, cumprindo nosso intento de não enumerarmos como em um sistema fixo a singularidade das professoras através de palavras, idéias, pensamentos, práticas e representações sobre o tempo histórico. Acreditamos que no decorrer do processo aconteceu certo desnudamento através da heterogeneidade que elas representam e nela, o emergir das singularidades de pessoas que pensam, comunicam, choram, sonham, repensam, enfim, que estão inseridas em uma dialética do viver com 'o outro' ou com 'os outros'

A generalização é difícil e a singularidade é fugidia, ao nos aproximarmos da complexidade da pessoa nas características que a colocam como singular, porque ao mesmo tempo somos remetidos a núcleo de pensamento e a formas de comportamento que são abrangentes e nos levam a retomar o geral, para então voltarem ao singular em suas nuances. Há movimento intenso entre a singularidade e as generalizações, pois o ser humano, ao estar em contínua mudança, não só física, mas também em suas categorizações sobre o mundo e as relações sociais e intersociais, carrega permanências que não são evidentes em todos os contextos nem, muitas vezes, reconhecidas.

Vilar (1998) alerta para que não esqueçamos do concreto, do aspecto material, que também norteia as opções. Isso ficou muito evidente nas professoras, porquanto, na coexistência entre realidade, pensamento e desejos,

muitos fenômenos antigos estiveram à espreita para sua exposição em formulações que se efetivam em um discurso, em uma atividade em sala de aula, em uma discussão com colegas ou em uma orientação aos filhos. Há uma coexistência de saberes e de tempos que, mesmo não reconhecidos, existem e nem por isso são estáticos. É nessa perspectiva que concluímos que, se ainda hoje, após séculos o tempo histórico tradicional elaborado e exposto com mais vigor a partir do século XVII ainda se intromete entre veios das relações sociais e da compreensão temporal, muito dele já foi reelaborado e assim continuará, visto que a mudança permanece como domínio do social, que é o domínio dos homens; permanece no horizonte com suas incertezas e possibilidades, assim como com as permanências entranhadas em singularidades, e em semelhanças que nos trouxeram as quatro professoras, como também para nós que como professora e pesquisadora, nos juntamos ao processo daquelas que sabem que "A pessoa não se descobre repentinamente na meta desejada. O importante é a direção em que está indo" (ELIAS, 1994, p.138).

# 5 Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1997. (Coleção Debates).

ARIÉS, Philippe. A História: uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques et al. **A nova história.** São Paulo: Edições 70, 1977. p.9-40.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7.ed. São Paulo: HUCITEC, 1995. 196p.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421p.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**: idéia dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: FCT, 2000. 308p.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 247p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino de história nas escolas paulistas (1917–1939). São Paulo: Loyola, 1990. 227p.

BLOCH, Marc. L. B. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238p.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978. (Coleção Debates).

BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de mitos literários.** 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998. 939p.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. 241p.

_____. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992a. p.327-348.

_____. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992b. p.7-37.

_____. **A revolução francesa da historiografia:** a escola dos annales. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991. 154p.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** 2.ed. Porto: Porto, 1995. p.155-191. (Coleção Ciências da Educação).

CERTEAU, Michel de. **A cultura no popular.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CERTEAU, Michel de. A história: uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques et al. **A nova história.** São Paulo: Edições 70, 1977. p.9-40.

_____. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História:** novos problemas. 3.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988. p.17-48.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990. 237p.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995. p.59-63.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Loucura, gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.18, p.121-144, ago. 1989.

D'ALESSIO, Márcia Mansor. **Reflexões sobre o saber histórico.** São Paulo: UNESP, 1998. 132p.

DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação.** Bauru: EDUSC, 2002. (Coleção História)

DOSSE, François. **A história em migalhas:** dos "anales" a "nova história". Campinas: UNICAMP, 1992. 267p.

DUBY, Georges. **A história continua.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993a. 162p.

DUBY, Georges. **O tempo das catedrais:** a arte e a sociedade 980-1420. Lisboa: Editorial Estampa, 1993b. 314p.

_____. O Historiador, hoje. In: DUBY, Georges et al. **História e nova história.** Lisboa: Teorema, 1986.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 163p.

ELIAS, Norbert. **Mozart:** sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. 150p.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 201p.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história.** 2.ed. Lisboa: Presença, 1985.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 120p. (Coleção Histórias e Reflexões).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 277 p.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 404p.

FURET, François. **A oficina da história.** Lisboa: Gradiva, 1975.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.51-76.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323p.

GLASERSFELD, Ernst von. A construção do conhecimento. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.75-92.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 140p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Coord.). **Vida de professores.** 2.ed. Porto: Porto, 1995. p.63-78. (Coleção Ciências da Educação).

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 324p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1994.326p.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 335p.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.55, p.30-41, 2001.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto, 1995. p.79-110. (Coleção Ciências da Educação).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto, 1995. p.31-62. (Coleção Ciências da Educação).

INFORSATO, Edson C. As dificuldades e dilemas do professor iniciante. In: ALMEIDA, Jane S. (Org.). **Estudos sobre a profissão docente.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p.91-116.

ITURRA, Raul. Prefácio. In: VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades:** professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999. p.13-15. (Coleção Biblioteca das Ciências Humanas).

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública:** a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000. 232p.

_____. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. A. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.63-85.

KELLER, Evelyn Fox. O paradoxo da subjetividade científica. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.93-117.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise:** uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. 254p.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (Org). **Tempo e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.201-204.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002. 231p.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos; n.136).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 207p.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais.**3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a História.** Lisboa: Edições 70, 1986a. 112p.

LE GOFF, Jacques et al. **A Nova História.** Lisboa: Edições 70, 1977. 89p.

_____. **O maravilhoso e o quotidiano no ocidente medieval.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1983. 247p.

_____. **Para um novo conceito na idade média.** Lisboa: Estampa, 1980.

_____. História. In: GIL, Fernando (Coord.). **Enciclopédia Einaudi:** memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. p.158-259.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História:** novas abordagens. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 200p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1989. 323p.

LIMA, Helena; SPINK, Mary Jane. Rigor e visibilidade: A explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.93-122.

LONDRINA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular:** de pré-escola e 1ª a 4ª séries do ensino de 1° grau da rede municipal de Londrina: História. Londrina: SMP, 1992.

LÜDKE, Menga. Os professores e sua socialização profissional. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M.(Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p.25-58.

MARRAMAO, Giacomo. **Poder e secularização:** as categorias do tempo. São Paulo: UNESP, 1995. 347p. (Biblioteca básica).

MARROU, H. I. **Do conhecimento histórico.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 274p.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória:** o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. 262f.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto, 1995. p.111-140.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de história:** entre saberes e práticas. 2002. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2.ed. Mira-Sintra: Europa-América, 1990.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 404p.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVICTH, Sandra.(Org.) **Textos em representações sociais.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 324p.

NORA, Pierre. O acontecimento e o historiador do presente. In: LE GOFF, Jacques et al. **A nova história.** São Paulo: Edições 70, 1977. p.45-56.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.) . **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995a. p.13-34. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto, 1995b. p.11-30. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995c. p.13-33. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003. p.145-172.

PAIN, Sara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano-III. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Construtivismo pós-piagetiano.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p.43-53.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

PEARCE, W. Barnett. Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexibilidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.172-187.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado:** imagens de tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectivas, 2004. (Coleção Estudos).

PIAGET, Jean. **Psicologia da criança e ensino da história.** In: _____. Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.89-111.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1946. 321p.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** São Paulo: DIFEL, 1982. 137p.

POMIAN, Krzysztof. Colecção. In: ROMANO, Ruggiero. **Memória:** história. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. v.1, p.51-86.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294p.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.35-50. (Coleção Nova Enciclopédia; n.39).

PROST, Antoine. **Doce lecciones sobre la Historia.** Madrid: Frónesis Cátedra, 1996. 319p.

REALI, Aline M. M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar, 1996. 182p.

REBÉRIOUX, Madeleine. História e representação. In: D'ALESSIO, Márcia Mansor. **Reflexões sobre o saber histórico.** São Paulo: UNESP, 1998. p.113-132.

REIS, José Carlos. **Escola dos annales:** a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 200p.

_____. **Nouvelle histoire e tempo histórico**. São Paulo: Ática, 1994a. 165p.

_____. **Tempo, história e evasão.** Campinas: Papirus, 1994b. 202p.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAVEAU, Agnés. **Questões para a história do presente.** Bauru: EDUSC, 1999. p.39-50.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do projeto político-pedagógico:** entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2004. 95p.

RUQUOY, Danielle. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 1997. 245p.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001. 194p.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual:** as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 127p.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. As condições do financiamento público e a direção dada às ações governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná de 1983 a 1994. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli Silva. **Educação e Estado:** as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p.101-126.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SEVIERO, Jacqueline de Vecchi. **Construindo o saber geográfico através da pedagogia afetiva no processo educacional.** 2004. 75f. Monografia (Pós-Graduação em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SILVA, Marcos A. da. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural: contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Org.). **A memória e o ensino de História.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH, 2000.

SILVA, Maria O. L. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SIRINELLI, Jean-François. Ideologia, tempo, história. In: CHAUVEAU, Agnes. **Questões para a história do presente.** Bauru: EDUSC, 1999. p.73-92.

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA, Rose. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: _____. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000. p.17-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 231p.

TIBA, Içami. **Limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 1996.

TREVISAN, Rubens Murílio. **Bergson e a educação.** Piracicaba: Unimep, 1995. 192p.

VEYNE, Paul. A história conceitual. In: LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. **História:** novos problemas. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.64-88.

_____. Tudo é histórico, portanto a história não existe. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza. (Org.) **Teoria da história.** São Paulo: Cultrix, 1986. p.45-55.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades:** professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999. 397p.

VILAR, Pierre. Entrevista. In: D'ALESSIO, Márcia Mansor. **Reflexões sobre o saber histórico.** São Paulo: UNESP, 1998. p.27-82.

_____. História marxista, história em construção. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **História:** novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1988. p.146-178.

VOVELLE, Michel. História e representação. In: D'ALESSIO, Márcia Mansor. **Reflexões sobre o saber histórico.** São Paulo: UNESP, 1998. p.83-111.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 297p.(Coleção Pensamento Humano).

ZAGURY, Tânia. **Encurtando a adolescência.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

# 6 Bibliografia Consultada

ALMEIDA, Jane Soares de. (Org.). **Estudos sobre a profissão docente.** São Paulo: Cultura Acadêmica: FCL, 2001. (Série Temas em Educação Escolar).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. 500 anos de educação escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, edição especial, maio/ago. 2000.

BETHLEM, Nilda. **A aprendizagem dos estudos sociais**. 5.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. 200p. (Didática dinâmica. Profissional: formação do professor).

BANN, Stephen. **As invenções da história:** ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994. 292p.

BIBLIOTECA DO PROFESSOR BRASILEIRO. **Estudos Sociais na escola primária**. São Paulo: MEC, 1962. 524p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena:** propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998. 311p. (Coleção Textos do Tempo).

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Rumos da Cultura Moderna).

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade-mundo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995b. 226p.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. 164p.

_____ (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. 159p.

CUNHA, Luiz Antônio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélio (Org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis: Vozes: CIPEDES, 2000. p.39-56.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX.** São Paulo: Brasiliense, 1995. 264p.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. 106p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUBY, Georges. **Damas do século XII:** a lembrança das ancestrais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DURAND, Gilbert. **O imaginário:** ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001. 122p.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. v.2. 305p.

FLORES, Élio Chaves; BEHAR, Regina (Org.). **A formação do historiador:** tradições e descobertas. João Pessoa: Universitária, 2004. (Coleção LABORMIS).

FOUCALT, Michel. **Microfísica do poder.** 11.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 5.ed. São Paulo: Moraes, 1984. (Coleção Educação Universitária).

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998. 476p.

GARDINER, Patrick. **Teorias da história.** 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. 678p.

GIL, Fernando (Coord.). **Enciclopédia Einaudi:** memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. 457p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 128p.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 352p.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 309p.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos.** São Paulo: Difusão Européia do Lino, 1961.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114. HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse:** com um novo posfácio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 367p.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 205p.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco (Ed.). Representações. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n.29, p.9-28, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997. 257p. (Coleção Debates).

LEME, Dulce Maria P. Camargo et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986. 95p. (Projeto Magistério).

LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de história.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH, 2000. 152p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história.** Lisboa: Presença, 2000.

MALERBA, Jurandir (Org.). **A velha história:** teoria, método e historiografia. Campinas: Papirus, 1996. p.15-36.

MATIAS, Maria Cristina Moreno. **Trabalho, educação e identidade:** problematizando a formação e a prática do médico do programa de saúde da família. 2003. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor?: reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. (Org.). **Educação do preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. p.103-118.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. 192p.

ODALIA, Nilo. **O saber e a história:** Georges Duby e o pensamento historiográfico contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1994. 84p.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.43-59.

PANNUTI, Maria Regina Viana (Coord.). **Estudos Sociais:** uma proposta para o professor. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1981. 108p.

PEIXOTO, Maria Onolita. **Habilidades de Estudos Sociais na escola primária.** 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1967. 186p. (Biblioteca de Orientação da Professora Primária).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n.29, p.9-27, 1995.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1996. 392p. (Série Fundamentos).

_____. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record Cultural, 1926. 318p.

PRESTON, Ralph C. **Ensinando Estudos Sociais na escola primária.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965. 404p.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002. 183p.

SCHAFF, Adam. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 317p.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. A. (Org.). **Textos em representações sociais.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.117-145.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. 311p.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 279p.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo.** Londrina: EDUEL, 2001. 134p.

VILELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.95-134.

WATT, Ian. **Mitos do individualismo moderno:** Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 337p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

# TRAJETÓRIAS E SINGULARIDADES DE PROFESSORAS DAS SÉRIE INICIAIS:

## CONHECIMENTOS SOBRE O TEMPO HISTÓRICO

AUTOR: MAGDA MADALENA TUMA

ORIENTADORA: PROFª DRª ERNESTA ZAMBONI

v. 2

CAMPINAS
2005

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
coleção
UNICAMP

## APÊNDICES

APÊNDICE A — ROTEIROS PARA ENTREVISTAS ..... 316

APÊNDICE B — ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA ..... 323

APÊNDICE C — OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE ..... 502

APÊNDICE D — FICHAS DE RECONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS ..... 546

APÊNDICE E — PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE HISTÓRIA: TEORIA DA HISTÓRIA E INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS ..... 562

APÊNDICE F — ATIVIDADES DOS ALUNOS ..... 598

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

# Apêndices

# APÊNDICE A

## ROTEIROS PARA ENTREVISTAS

### 1 INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 IDADE: _____ 1.2 SEXO: ( ) Masculino ( ) Feminino

### 2 FORMAÇÃO

2.1 SEGUNDO GRAU: NOME DO CURSO: _____

( ) Completo ( ) Incompleto

2.2 CURSO SUPERIOR/GRADUAÇÃO:

Graduação: _____
Ano e instituição de conclusão: _____
Município: _____ Estado: _____
Outra Graduação: _____

2.3 PÓS-GRADUAÇÃO:

Especialização: _____
Área de Concentração: _____
Ano de conclusão: _____

Mestrado: _____
Área de concentração: _____
Ano de conclusão: _____

Doutorado: _____
Área de concentração: _____
Ano de conclusão: _____

Outros:_____
_____

### 3 INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

3.1 TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: _____

- Público: _____
- Particular: _____

3.2 FUNÇÕES EXERCIDAS:

_____
_____
_____
_____

- Função atual: _____
- Experiência (regente da 4ª Série do Ensino Fundamental): _____
- Outras experiências: _____
  _____
  _____

DATA: ___/___/___

## ❒ ROTEIRO PARA ENTREVISTA 1

### QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA DE 4 PROFESSORES QUE ATUAM NA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL — SETEMBRO/2000

**1)** O que é HISTÓRIA para você?

**2)** O que é o TEMPO para você?

**3)** O que é Tempo Histórico?

**4)** Quais são as expressões do tempo de nossa sociedade?

**5)** Qual a sua opinião sobre esta organização temporal? Ela é necessária? Por quê?

**6)** Como se organiza o tempo das atividades docentes na escola?

**7)** A quem compete organizar o tempo do trabalho docente na escola? Por quê?

**8)** Sua concepção de tempo mudou? No quê? O que deve ser considerado na organização do tempo do trabalho docente?

**9)** Comente estudos e abordagens em relação ao tempo histórico realizada em sua formação no curso de História?

**10)** Em qual Faculdade e época você cursou História?

**11)** Quais as disciplinas que abordavam o tempo histórico? Cite alguns autores?

**12)** A construção da noção de tempo pela criança era abordada?

**13)** Como você entende a concepção de tempo da criança?

**14)** Quais são as expectativas da escola em termos da organização temporal da criança?

**15)** Quais os referenciais teóricos utilizados por você para compreender a construção da noção de tempo da criança?

**16)** Quais os referenciais teóricos utilizados nas orientações dadas pela escola? Eles clareiam sua concepção? Dê sua opinião sobre os referenciais utilizados.

**17)** Quais são os tipos de atividades escolares que contribuem para a construção da noção de tempo da criança?

**18)** O que norteou sua opção por este tipo de atividade? Em qual(is) aspectos ele colabora para a construção do tempo histórico? Do processo histórico?

**19)** Quais situações representam resistência das crianças em relação à compreensão da cronologia temporal?

**20)** Tempo histórico e cronologia – como se relacionam?

**21)** A cronologia permite a compreensão do processo histórico? Em qual tipo de atividade?

**22)** A ausência de trabalhos com a cronologia comprometem a compreensão do processo histórico pela criança?

**23)** Você considera possível trabalhar História sem o uso da cronologia?

**24)** O que é a cronologia na História?

**25)** Quais situações podem ser consideradas como expressão de compreensão pela criança do tempo cronológico?

## ❒ Roteiro para Entrevista 2

### 1. Origem Familiar

- Quando nasceu?
- Onde? Município/Estado
- Nacionalidade dos pais
- Profissão / Escolaridade dos pais
- Número de filhos/irmãos
- Onde passou a 1ª infância
- Primeiros estudos
- Rotinas temporais que marcaram sua vida na família
- Pessoas/situações que marcaram sua temporalidade na vida extra-familiar na 1ª infância
- Profissões na família

## 2. ESCOLARIDADE

- Freqüentou pré-escola?
- Nome da escola / particular ou pública?
- Quanto tempo? Quais turmas?
- Lembranças escolares fortes / Tempo feliz/triste (momentos)
- Referências positivas e negativas (colegas e professores)

### 2.1 ESCOLA DAS SÉRIES INICIAIS

- Qual(is)? Particular? Pública? Religiosa?
- Onde?
- Classe mista? Internato?
- Rotinas que apreciava/desgostava?
- Rotinas temporais marcantes / Momentos marcantes
- Referências (colegas)
- Referências (professores)
- Motivo da escolha das pessoas como referências
- Lembranças temporais/ tristes / alegres
- Atividades extra-classe (impressões sobre)

### 2.2 ESCOLA DE 5ª A 8ª SÉRIE

- Qual(is)? Particular? Pública?
- Onde?
- Classe mista?
- Mudanças marcantes de um nível para outro
- Rotinas que apreciava/desgostava?
- Rotinas temporais marcantes
- Momentos marcantes
- Referências (colegas)
- Referências (professores)
- Motivo da escolha das pessoas como referências
- Referências associadas ao tempo/ Por quê?
- Lembranças temporais/ tristes / alegres
- Atividades extra-classe (impressões sobre)

### 2.3 Ensino Médio

- Curso/local/privado/público
- Mudanças marcantes no tipo de escola
- Expectativas frustradas/reforçadas
- Perspectiva profissional presente no ensino médio?
- Rotinas temporais marcantes
- Contexto temporal alterado? No quê?
- Professores marcantes
- Professores marcantes na organização temporal
- Lembrança do tempo livre e do opressivo / diferenças
- Professores referência para a profissão de professora

### 2.4 Curso Superior

- Escola privada ou pública?
- Lembranças da decisão
- Curso desejado efetivado?
- Curso mudou? Por quê?
- Vestibular
- Mudanças sentidas no ingresso
- Relações temporais alteradas?
- Qual relação temporal na escolaridade é lembrada com mais prazer e desprazer?
- Em qual nível de escolaridade?

### 2.5 Outros Cursos

## 3 Contexto de Decisão Profissional

- Opção Profissional – Quando? Como?
- Referência para o gosto de ser professora
- Modelo de professora positivo e negativo
- Modelo positivo de relação com o tempo
- Modelo negativo de relação com o tempo
- Experiência temporal marcante em sua formação
- É positiva ou negativa?
- Modelo de professor – de onde vem?
- Há professores na família?
- Quando se descobriu como professora?

## 4 História de Vida

- Casamento/filhos
- Religião
- Profissão do marido
- Formação dos filhos
- Atividades religiosas
- Atividades comunitárias
- Comunicação entre vida profissional e familiar
- Organização temporal familiar

## 5 Projeto Profissional

- Início de carreira
- Escolas / nível /privada / pública
- Concurso/seleção/indicação
- Quando iniciou?
- Primeiras escolas onde atuou – cidade/bairro/nível sócio-econômico
- Funções exercidas no âmbito escolar
- Qual foi mais gratificante? Porquê?
- Condições de trabalho
- Relações com os colegas
- Funções exercidas na carreira profissional
- Situação profissional atual
- Perspectivas para futuro profissional
- Experiência escolar marcante
- Há diferenciação entre a escola pública e privada no esquema temporal que desejam inserir?
- Como sente as regras temporais na profissão?
- Como sente as regras temporais para a criança? Escola pública e privada.
- Que modelo de professor é referência para sua organização temporal como docente?
- Comente colegas professores que têm outra rotina temporal? O que mais gosta na diferença? O que não gosta? Explique.
- Compare diferenças entre alunos da escola privada e pública perante as regras temporais que você estabelece.
- Com quais alunos você mais se identifica na rotina temporal?
- Perspectivas para futuro profissional
- Experiência marcante associada a contexto temporal como professora

- Metodologia que utilizava/utiliza
- Faixa etária dos alunos que trabalha

## 6 Referências Teóricas e Metodológicas

- Concepção de educação e escola
- Disciplinas de maior identificação
- Recursos didáticos mais utilizados
- Ensino de história / professor marcante.
- Tempo / professor como referência marcante
- O que é História?
- Tempo e História - Quais foram as implicações de ambos para sua formação de professora? Você consegue determinar a presença da cada um? Estão intrinsecamente ligados?
- Indique metodologias para este ensino
- Metodologia em geral – qual o fundamento?
- Que tipo de referência temporal você se considera para os alunos?
- Comentários sobre a organização temporal da escola
- Comentários sobre sua formação de professor em relação ao tempo
- Comentários sobre sua atuação como professor em relação ao tempo
- Controle temporal sobre seu trabalho docente
- Você se vê como referência temporal para seu aluno? De que forma? E para seus colegas?
- Compare a organização e controle temporal da escola que freqüentou com a que você atua como professor
- Qual a concepção de História que está mais próxima da organização temporal da escola onde atua
- Opinião sobre a condição do professor no sistema público e privado
- Comentários sobre como é a organização do seu tempo como professora e como concilia com o da família
- Mudanças que percebe em sua concepção temporal – influência dos alunos? Colegas? Teórica?
- Qual é a teoria que identifica como sustentação de sua prática?
- Como o tempo se insere em sua prática? Suas opções?
- Qual é a teoria que sustenta suas opções para trabalhos práticos sobre o tempo?
- Teoria e prática se sustentam/comunicam na prática?
- O que a prática rejeita da teoria?
- Quais implicações de mudança você pretende para seus alunos através de suas ações / organizações tem

# APÊNDICE B

## ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA

- **INFORMANTE: ÁRTEMIS - CASSETE 01**
- **ENTREVISTA 1: 02/09/2000**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: Dois de setembro de dois mil, estou na escola pública para conversar com a professora **Ártemis**. Então é...a primeira coisa que eu queria saber é a sua idade.
**Ártemis:** *Minha idade, nem tenho feito as contas, trinta e sete.*

Ent.: Trinta e sete. Você fez o segundo grau. Qual curso?
**Ártemis**: *Eu fiz completo, né, o colegial e daí eu fiz especialização...cheguei até especialização em Ensino de Geografia na UEL.*

Ent.: Você fez o magistério?
**Ártemis:** *Fiz magistério.*

Ent.: Depois você fez a graduação?
**Ártemis:** *Não, eu fiz primeiramente, porque a minha intenção, quando eu era adolescente, não era ser professora. Então eu tinha feito Patologia Clínica, fiz até a oitava em Patologia. Depois fiz o primeiro, o segundo e o terceiro também em Patologia Clínica. Daí, quando eu terminei o terceirão, eu fiz vestibular para Psicologia e aí não passei, fiz outro pra serviço social. Aí comecei a entrar e sair da universidade, assim, serviço social, fiz um ano e meio, depois fiz...é...Geografia, né? Conclui geografia.*

Ent.: Você concluiu Geografia?
**Ártemis**: *Fiz especialização em ensino.*

Ent.: Ah! Você fez Ensino em Geografia na UEL?
**Ártemis:** *Na UEL.*

Ent.: Geografia na UEL. Ensino médio em Patologia, você fez onde?
**Ártemis:** *Patologia que não teve nada a ver. Fiz no Vicente Rijo e depois, o colegial fiz no Londrinense. Até a oitava eu fiquei no Vicentão, depois o primeiro e o terceiro no Londrinense.*

Ent.: No Londrinense! Não sabia que você havia feito Geografia, não...
**Ártemis:** *Não?*

Ent.: Bom, e a especialização, você fez em? Você já falou em Ensino de Geografia na UEL, né?
**Ártemis:** *É, é.*

Ent.: Mestrado você não fez?
**Ártemis:** *Não, e não tenho intenção também.*

Ent.: Não precisa dizer...
**Ártemis:** *É. Não tenho intenção.*

Ent.: Quanto tempo você está no magistério?
**Ártemis:** *Doze, treze anos!*

Ent.: Treze?
**Ártemis:** *Hã, hã.*

Ent.: Sempre no público ou você já teve alguma experiência no particular?
**Ártemis:** *Sempre. Não sempre aqui, não. Eu já trabalhei em outra escola, mas na rede pública também, na prefeitura, e não tenho interesse também em escola particular.*

Ent.: Mas você sempre trabalhou só na prefeitura ou você já trabalhou no estado também?
**Ártemis:** *Só na prefeitura. Não, só na prefeitura.*

Ent.: Ah! E quais as funções que você já exerceu nesse período de regência de professora municipal?
**Ártemis:** *Já fui regente, regente é oito, é dez anos. Não, oito, nove anos regente e três como auxiliar.*

Ent.: E atualmente, você está com a regência?
**Ártemis:** *Quarta série*

Ent.: Quarta série. Quantos anos você já deu aula na série?
**Ártemis:** *Na quarta?*

Ent.: Quantas anos?
**Ártemis:** *Foram nove no total, então tira um, dois, três, ...*

Ent.: Você tem nove anos de magistério?
**Ártemis:** *Não. treze anos de magistério, mas nove como regente. Então tira três anos. Que três anos que...quando eu entrei na prefeitura eu fiquei é...dois anos com primeira série. Depois foi um ano com a segunda. Depois eu subi para a quarta série; daí eu fiquei com a quarta série. Daí eu fiz três, quatro anos de quarta série, voltei para auxiliar e daí fiz um ano mais de auxiliar e voltei para a quarta de novo, então deste total de treze anos, eu só não trabalhei com terceira série. Eu fui auxiliar de terceira série, mas regente não. Não atuei em terceira.*

Ent.: O que é História para você ?
**Ártemis:** *Ah! Eu acho que a história é...realmente, é um...conjunto. Não dá para você falar de história, por exemplo, você falar só de história em termos de fatos históricos, né? É um conjunto, é um...é um encadeamento de fatos, né? E que levam a conseqüências, lógico. O quê você está vivendo hoje, daqui a tantos anos vai ter uma conseqüência, e dispersa. O que nós estamos vivendo hoje foi é, é conseqüência de fatos que aconteceram há tempos atrás. Então, a História, eu acho assim, que é um encadeamento natural que o homem passa; que a sociedade, todas as sociedades passam e dentro de um conjunto. Também não dá pra você falar somente de História. Você vai falar de História ligado a Geografia, a Economia, a Ciência Política. Vai falar sobre Português, com Matemática. Então, dá para você fazer uma, uma junção, uma interdisciplinaridade com história em todas essas áreas. Acho que História é um processo que, que vem puxando outros em uma seqüência.*

Ent.: E o tempo? O que ele é para você?

**Ártemis:** *O tempo pra mim é muito relativo. Porque o tempo das sociedades mesmo, são, o tempo é encarado completamente, o tempo para uma sociedade é diferente para outra sociedade. Por exemplo, a nossa, que é toda ocidental, que é toda diferente, né? Então tudo...tempo pra gente tem muita, muita, para o ser humano tem muita diferença. Então eu acho que o tempo é um...é um...não um recurso, mas é uma, uma idéia, um fator que, que vai levar o homem a fazer as suas atividades pensando no tempo. Você não faz nada sem pensar em tempo. Por exemplo: uma pessoa ociosa, por mais ociosa que ela fique, ela ocupa o tempo dela com banalidades, né? Ou com o ócio mesmo. E uma pessoa que ocupa o tempo dela com trabalho ativo, ela realmente ocupa, fazendo atividades que ela vai desenvolvendo.*

Ent.: Você acha que o ócio é perder tempo?

**Ártemis:** *Depende. Se você perguntar isso para o ocioso, ela vai falar que não. Ele não ocupa o tempo. É diferente. Mas ele não está perdendo. Uma pessoa ociosa, ele acha que, que o tempo pra ele é relativo. Ocupando o tempo ele não tá, mas ele não, para ele não está perdendo tempo, pra mim eu acho que sim, pra mim como pessoa, lógico, pra mim o ócio é diferente.*

Ent.: De onde você acha que veio essa história de que o ócio é perder tempo?

**Ártemis:** *É diferente. E aí é que está. Eu acho assim, é diferente, por exemplo, se você for pensar assim, é...você perde muito tempo se você for analisar assim a fundo isso, você está perdendo tempo ao máximo, a partir do momento que você está dormindo, a partir do momento que você está descansando.*

Ent.: Perdendo tempo para que, **Ártemis**?

**Ártemis:** *É, é, o tempo é tipo assim, se você vai usar o tempo para você fazer uma atividade, você está fazendo ocupação do seu tempo. Agora, se você ficar fazendo um lazer, por exemplo, você vai estar perdendo o seu tempo, mas vai estar sendo ocupado o seu tempo. É muito relativo o que você vai falar sobre o tempo.*

Ent.: O que você entende por tempo histórico?

**Ártemis:** *Tempo histórico. (silêncio) Agora, é difícil de colocar as palavrinhas, é tipo assim, eu acho que o tempo histórico é realmente...é...em que momento que o fato está acontecendo...é...tipo...é...por exemplo: é a queda de um presidente, por exemplo: como foi a do Collor. Naquele tempo ocorreu aquilo, entendeu? Então esse fato ocorreu naquele tempo e o tempo histórico pra mim, também vem a ser uma conseqüência da história. É que o homem...ele consegue...é...o tempo e o acontecimento, ele está junto sempre. Ele não vai, por exemplo: é o que acontece aqui hoje. Está acontecendo em outros lugares, outras coisas, então o tempo, ele é...ele é uma relação, assim muito estreita com o que está acontecendo naquele lugar, naquele momento, naquele...*

Ent.: O que você acha dessa organização temporal da nossa sociedade?

**Ártemis:** *Maluca, né? Completamente maluca! Porque a gente, mesmo as crianças, quando a gente está trabalhando com os índios, quando a gente vai falar do tempo, o tempo da sociedade que a gente vive é muito diferente da que os índios viviam, pra eles é um choque. Porque eles acham que os índios são, assim...pessoas iguais a gente, mas que vivem diferente da gente. Então, como é que eles conseguiam viver daquele jeito? Ou até hoje, né, que os livros comentam. Como é que eles conseguem viver até hoje naquele tipo de sociedade, naquele tipo de vida, naquele tipo de...*

Ent.: Você analisa a questão cultural com eles?

**Ártemis:** *Analiso. Lógico! O que é importante para o índio e o que é importante para o...para o homem branco, por exemplo, na nossa sociedade. Os valores que o índio tem que...*

Ent.: E você acha que é necessária essa organização temporal na sociedade? Você acha necessário?

**Ártemis:** *É. Eu já me peguei pensando nisso, porque o homem chegou, a nossa sociedade chegou onde está hoje? Por que? Em função do que? Eu acho que isso veio é...assim...muito rápido, quando houve a troca do*

*sistema comercial, não era comercial, com o escambo, por exemplo, que era uma troca de mercadorias, entre produtos. Eu preciso disso ou daquilo, trocava com outra pessoa que tinha o que produzia, né? Então, quando entrou o fator valor de dinheiro, o fator monetário eu acho que aí complicou.*

Ent.: Complicou em que sentido? O que você acha que complicou?

**Ártemis:** *Porque o homem, tipo...eu acho assim, que o homem começou a...a pensar que ele realmente, só teria condição melhor de vida, se ele tivesse muita coisa e poder para comprar, não mais para trocar. Ele iria usar e acumular bens a partir do momento que ele tivesse. Então, tipo assim, você produziu um tanto e eu produzi mais do que você, então eu sou mais do que você, porque eu tenho mais do que você. Então, eu acho assim, que, por exemplo: os índios no sentido de que os índios não usam dinheiro, né? Eu acho, assim, fabuloso! Porque ele sobrevive, ele sobreviveu muito melhor que o homem de hoje, tanto que o homem, o índio, está sendo discriminado pelo homem branco, não por ele mesmo. Não é o fato dele ter ou não ter dinheiro que está fazendo com que os índios se acabem, ou que se extingam, cheguem à extinção.*

Ent.: Você acha que a sua concepção de tempo mudou?

**Ártemis:** *Em relação à minha vida particular ou em relação a...*

Ent.: A tudo. No seu trabalho, na sua vida. Qual era a sua concepção de tempo? Qual é a sua concepção de tempo hoje? O que você [ruído] acha que ela mudou?

**Ártemis:** *É. Eu acho que as fases da vida da gente é que fazem a gente mudar, a concepção de tempo, se você é criança, você acha que o tempo é ilimitado, tanto que a criança dorme só quando realmente está caindo de sono, né? Ela não dorme imposta, tipo assim, agora eu vou dormir, porque eu tenho que dormir. Ela dorme porque ela vai ter o seu sono, né? O adolescente já...eu quando era adolescente, por exemplo, pelo menos eu achava que o tempo era pouco, poderia fazer milhões de coisas e não podia fazer, eu era limitada pelos meus pais, eu era limitada pela minha condição sociável, eu era limitada por mim mesmo, pelas minhas condições físicas ou emocionais e hoje, como adulta, eu vejo que o meu tempo é em função a outras coisas, está ligado a outras coisas, a outras pessoas, a outras condições. É que eu não faço o que eu quero, no tempo que eu quero, o tempo é que quer. Então no meu trabalho eu uso o meu tempo, porque eu tenho uma...um...um determinado...uma quantidade de horas para cumprir dentro do meu serviço. Só que fica pra mim, que eu, pelo meu jeito de ser, fica impossível eu fazer o que eu tenho de fazer dentro do tempo que me foi dado, em termos profissionais. Tipo, eu não posso fazer pesquisa, planejar aula, dar minha aula, preparar material e dar o tempo necessário para a criança, tipo assim, assimilar. Seria o tempo ideal para a criança assimilar em função do tempo, porque? Porque ele me é limitado. Eu tenho quatro horas por dia. Se você pensar assim, "Ah! Mas, pôxa! Mas tem quatro horas por dia e não dá tempo?" Não dá. Porque é muita coisa, só uma pesquisa que você senta para procurar, mas, vamos supor, se eu, se eu não tivesse feito curso de Geografia especificamente, né? Que está muito ligado a História, ao tempo; se eu não tivesse feito curso de Geografia mesmo sem as informações que eu tive, sem o estudo que eu tive, eu ia perder tempo, se eu fosse procurar em livro didático somente. Mas quanto mais você estuda, mais você abre o seu campo e mais pesquisa você tem oportunidade de fazer, e menos o tempo dá.*

Ent.: O tempo escolar é curto?

**Ártemis:** *Muito curto. Se você for pensar, tipo assim, apesar que as propostas, por exemplo, né, trazendo bem para o hoje, as propostas aí, esses vídeos, não sei o que, é muito, muito relativo também, porque você vai deixar uma criança quatro horas na escola? Também não vai ser necessário. Vai ser uma questão puramente política, mas que até esse tempo que a criança possa fica mais na escola não vai ser bem administrado.*

Ent.: Vai depender de outras construções?

**Ártemis:** *Outras, até o próprio enfoque político que uma pessoa possa dar para a escola...*

Ent.: Mas, o que você está vendo nesse tempo que as crianças vão ter a mais, supostamente?

**Ártemis:** *É. Eu acho assim, mais vai ser para...é porque a gente não tem estrutura na verdade. Eu acho que a educação hoje no nosso país, na nossa cidade, não tem estrutura para bancar, nem espaço físico, nem recursos humanos, nem capacitação, nada, sabe? Não, não nada. Mas assim, está bem, está muito limitada. Está muito pouco. Então, tipo assim, eu acho que se colocar a criança o dia inteiro na escola, por exemplo, não vai ser solução, então...*

Ent.: Nesse tipo de escola? Você está dizendo?
**Ártemis:** *Não. É, é.*

Ent.: E o que você acha que deveria se considerado na organização do tempo docente? Quem organiza esse tempo docente, esse teu tempo de docente? Quem organiza? O que deveria ser considerado nessa organização, se você pensar em termos de escola?
**Ártemis:** *É, eu acho que...eu acho que depende muito da pessoa. Tipo assim, é...quando você começa a lecionar, você entra na escola. É, primeiro, bom, no meu caso, por exemplo, eu não entrei na escola porque eu tinha esse ideal, tipo assim, "eu vou ser professora", tanto que o meu histórico escolar não bate com a minha profissão de hoje, né? Completamente diferente. Mas então quando eu comecei, quando eu pensei "bom, eu vou entrar para ser professora, vou ser professora". Então a minha noção era assim, que eu sabia que não ia ser fácil, mas que não ia ser tão difícil. Eu achava que era fácil ser professora, foi uma profissão assim que me veio, assim é, sem eu esperar, né? Mas que veio assim de uma forma, é, não foi um sonho realizado, foi um fato. Então, quando eu entrei, tá? Não sei o quê, eu entrei na sala de aula a primeira vez, que eu fiquei sozinha com aquelas trinta crianças lá dentro daquela sala, lembro até hoje, porque foi assim uma...um...é um mundo muito diferente, muito dinâmico, que você não tem. É, se você pensar bem, são trinta pessoas que você comanda; tem que saber as individualidades, você tem que...então é um mundo muito grande, dentro de quatro paredes; dentro de um espaço muito pequeno. Então tudo que você vai planejar tem que ser ali. Então, quando você pensa, assim, em termos do que seria o ideal para trabalhar em termos profissionais com trinta pessoas! trinta criançinhas! É muita coisa. É muito amplo. Então, tipo assim, eu acho que deveria realmente ter um espaço que o professor pudesse, realmente, se dedicar na escola à pesquisa. Só que esse tempo teria que ser muito bem é...é...usado. Porque a gente, eu sei, conheço, isso não é segredo para ninguém que com a hora permanência, vamos supor, um exemplo: que da hora permanência, vamos supor, que você tenha uma hora de permanência ou duas horas de permanência. Dessa hora de permanência você pode tirar quinze, vinte minutos que são inúteis, né? Porque, a não ser a partir do momento que você esteja sozinha, é bem mais fácil você trabalhar realmente dentro de, fazer uma pesquisa. Mas se você juntar com uma outra pessoa você já, quinze minutos você fica conversando dentro de uma hora e os outros quarenta minutos você faz uma coleta, mas daí já não é uma coleta, uma pesquisa intensa, né? Porque eu, por exemplo, quando eu paro para procurar determinado assunto eu levo duas, três quatro, seis horas procurando. Eu interrompo esse...esse tempo com...com...por exemplo, vou tomar uma água, vou ao banheiro, vou fazer uma janta, vou ver meu filho, acudir meu marido, nesse sentido. Mas se eu, se eu somar todas as horas que passei estudando, trabalhando em cima do que eu me propus, eu levo duas ou três horas no mínimo por dia. E esse horário meu, não é suficiente e outra coisa: muita gente não é estimulada em função da falta de remuneração. Então, se coloca que, porque que eu vou trabalhar mais se eu não ganho para trabalhar mais? Então, aí entra, sabe? Aquele seu lado assim tipo profissional e assim, hoje eu sei que a profissão que eu escolhi foi a mais adequada pra mim, porque eu sei que hoje eu gosto de pesquisar, eu gosto de criança, eu gosto sabe? Então foi a mais adequada. Mas é muito desgastante e é um tempo que, que eu gasto que não, a maior parte dele não é remunerado, é mal remunerado o que eu ganho, se eu for comparar com o que eu já fiz pela, pela Educação, né? Então tudo isso levaria ao desestímulo, né? Mas...*

Ent.: Como são organizadas as atividades do tempo, o tempo das atividades docentes na escola?
**Ártemis:** *Em relação só ao docente ou ao aluno?*

Ent.: Ao docente. Como é organizada a tua vida dentro da escola em termos de tempo?

**Ártemis:** *Bem, o tempo que a gente não está com criança, né? Que a gente está dentro da sala de aula, então ali tu tem que ocupar com as crianças. Mas, tipo assim, os horários que você tem vago...*

Ent.: Você tem dois tempos. Você tem um tempo na sala de aula, que eu gostaria que você falasse sobre a organização desse tempo na sala de aula, e o tempo da escola, que é uma organização que extrapola a sua sala. Como é que ela acontece?

**Ártemis:** *Então, dentro da minha sala de aula, por exemplo, eu tenho...eu tenho fatores que tenho que levar em consideração: o conteúdo que eu tenho que dar, sendo mais extenso ou menos extenso, maior ou menor, porque tem conteúdo que você pode se aprofundar mais e tem conteúdo que você pode...é...que é...que é assim, vamos dizer, que é uma...um pré requisito para outro assunto. Então, tem que ligar as duas coisas. Em termos de conteúdos, é assim. Em termos dos alunos, por exemplo, quanto mais tempo eles ficarem à toa, entre aspas, mais tempo eu vou dar para eles, levar a uma falta de concentração, levar a uma perda de tempo, entre aspas, e a menor assimilação dos conteúdos, então quer dizer, quanto menos tempo as crianças estiverem sem fazer nada, maior vai ser o aproveitamento dela, mas tem aquele outro porém; que dentro de uma sala de aula por serem trinta crianças, dessas trinta, dez crianças têm uma dificuldade maior que as outras vinte. Então, esse meu tempo, se eu tivesse uma sala só de crianças do mesmo nível, se fosse analisar só a minha sala, eu teria que caminhar conforme o nível das minhas crianças, mas como elas são heterogêneas, tem que fazer um...uma média de tempo, no qual os mais adiantados vão perder um pouco e os menos capazes vão ter que assimilar o mínimo. Então, essa média de tempo é que é difícil de fazer, porque às vezes você...você pensa assim, "Puxa! Mas eu estou...estou é segurando as crianças que tem mais capacidade, né?" Só que é em função daqueles que tem menos capacidade que elas assimilam mais lentamente, porque eu acredito que dentro de uma sala de aula, a criança sempre aprende. Sempre aprende! Se houver, se houver a condição do professor, a criança aprende, sempre aprende. Ela pode ter mais, se nós tivéssemos o tempo suficiente, por exemplo, para fazer as avaliações, em vez de serem avaliações escritas que a gente tem até hoje, no nosso, no nosso, é, na nossa Secretaria de Educação, se elas fossem orais, por exemplo.*

Ent.: Você acha que isso está vindo da Secretaria?

**Ártemis:** *Não, não que dependa da Secretaria, mas é que a Secretaria vem e passa para nós , lógico que é passado para ela, entendeu?*

Ent.: Prova escrita? A avaliação hoje pode ser de variadas formas?

**Ártemis:** *É, mas só que a gente tem que apresentar nota. O duro é isso.*

Ent.: O duro é isso, que no final o Núcleo Regional não mudou isso. No final tem que apresentar uma nota.

**Ártemis:** *No final é isso. É. Como você vai provar para o pai se a criança falou ou não falou no sistema oral, entendeu? Então, tem pais, lógico! Que não se importam, tipo assim, não eu acho que ele, que...que a maioria dos pais até nem calcula, nem imagina como é feito, o que é uma avaliação. É lógico. A avaliação não é só a escrita, não tem...Eu não tenho dúvida disso. Mas ,tipo assim, na hora de apresentar porque meu filho foi reprovado, você vai ter que apresentar alguma coisa: o oral não vai dar pra você apresentar nada, né? Você pode fazer uma reunião, por exemplo, com as crianças e provar para o pai que a criança não participava, mas o pai nunca vai se convencer, ele vai achar que foi manipulado.*

Ent.: É uma tradição. Entra...entra na questão da tradição.

**Ártemis:** *Então, essas coisas. Então, tipo assim, o tempo da gente em relação à criança é muito complicado. Então, o sistema da gente também complica. Então, a gente tem que ter certas atitudes para certas ações, para determinadas, determinados objetivos. Se a gente fosse fazer avaliações múltiplas, de diferentes formas, daria muito mais trabalho, talvez até mais trabalho do que, mais, mais tempo até do que o tempo que a gente passa corrigindo prova, que a gente passa formulando prova, né? Calculando média, essas coisas, mas seria muito mais tempo .*

Ent.: O teu tempo é organizado na sala de aula em função das necessidades?
**Ártemis:** *Em função, tipo assim, do conteúdo, de certas necessidades de conteúdo, de capacitação de cada criança, do limite do tempo meu mesmo, organizacional, tipo assim, eu tenho quarenta minutos para introduzir o conteúdo e tenho mais é vinte ou trinta para dar exercícios.*

Ent.: Mas, quem determinou isso para você?
**Ártemis:** *Ninguém, não.*

Ent.: Isso é uma coisa sua?
**Ártemis:** *É minha, tanto que não vem, tipo assim, a supervisora, não vem falar: "ó, você tem duas horas para dar Matemática e duas horas para dar História". Ninguém me falou isso, não é colocado dessa forma. A gente, pelos estudos que a gente faz; que a gente fez em grupo de estudo durante um tempo todo na escola, a gente sabe que se a gente ficar com uma atividade quatro horas, dependendo da atividade, é muito cansativo. Se você for pegar uma criança, uma sala, por exemplo, cada dia você dá uma matéria, a criança cansa muito. Então, a gente já...eu já...já percebi que você pode levar, mais ou menos horas em uma atividade, tá? Mas você tem que intercalar, porque você não pode todo dia fazer só uma disciplina. Então vamos supor: se eu levei, tem conteúdo, por exemplo: aquela aula, aula que nós levamos, que você foi assistir, nós levamos duas horas ali dentro. Mas, mas foram mais meia hora para fazer um...um fechamento e um dia anterior, eu também já havia conversado. Então, se fosse para dar as quatro horas em um dia, eu daria as quatro horas só daquele conteúdo, mas ficaria muito cansativo para as crianças e eu perderia o domínio da sala, porque é uma sala de trinta crianças. É bastante criança. Então você perde o domínio e elas perdem o interesse. Então tem que ser muito bem assim, dentro de sala de aula. Agora, em relação ao trabalho na escola, né? A minha organização em relação à escola? Também não é minha. Não foi falado, não é falado pra gente, como professor, como profissional, que você tem tantas horas para fazer isso ou tantas horas para fazer aquilo. É colocado que você tem que fazer; tipo essa feira cultural que vai ter: você tem que fazer a feira. Ninguém está perguntando para nós: o que você está fazendo em casa? Ninguém está perguntando para nós, se é só você que faz? Se é outro professor que ajuda? Ninguém pergunta isso, então as coisas são colocadas e você tem que se virar. Então eu procuro me organizar dessa forma, tipo assim, o que é prioridade? O que eu posso fazer? É...para enriquecer sempre a minha aula e o meu conteúdo.*

Ent.: Você convive com dois tipos de tempo?
**Ártemis:** *Dois.*

Ent.: Ou mais?
**Ártemis:** *Até mais. O cronológico, tipo assim, ó, tá? São tantas horas por dia que eu tenho que ficar aqui. É...tipo, outro tempo, é o efetivo, tipo, eu não gasto só as horas que eu ganho para fazer, para executar as tarefas. E ainda o outro tempo que eu vivo dentro de um sistema, que eu tenho outras coisas para ver fora da minha escola. Eu não vivo, como, durmo, acordo só a escola.*

Ent.: Quem organiza esse trabalho docente na escola que você falou, feira cultural, falam e eu tenho que fazer. Quem faz esse tipo de organização?
**Ártemis:** *Nos nossos grupos de estudo. Só que eu acho que é assim, eu acho que cada...a gente tem a vivência, assim a gente sabe, né? Eu já passei várias, várias coisas, que as outras escolas fazem que a nossa não faz, mas também nós fazemos coisas que outras escolas não fazem. Então eu acho assim, todo...todo esse...é a feira, por exemplo, uma feira cultural, uma feira, um concurso de tabuada, um...tudo é planejado para estimular a criança, nada é para estimular o professor, entendeu? O objetivo na nossa escola, na minha escola, na minha cabeça é estimular a criança, não o professor. Porque o professor tem que se estimular, senão ele não estimula a criança. Um professor acomodado, ele vai ter crianças acomodadas. Um professor agitado vai ter crianças agitadas. Um professor que busca, vai ter crianças que buscam também. Sabe? Então a gente é mais ou menos um espelhinho, é um reflexo, as crianças são mais ou menos um reflexo da gente. Lógico, não levando isso cem por cento tá? Então, tipo assim, essa organização toda não é...não sou eu que preparo. O*

*conteúdo não sou eu que preparo, tipo assim, é...não o conteúdo que eu vou dar lá na sala, mas tipo assim, os conteúdos, por exemplo,o que você vai dar em História é isso, isso, isso, isso e aquilo, tá? Então vem a Supervisora e nos passa: "ó, você tem que trabalhar isso, isso, isso, isso, isso". O que nós já fizemos?*

Ent.: Então a divisão de conteúdo é feita pelo Supervisor?
**Ártemis:** *Pelo Supervisor. Agora, de onde a Supervisora tira? Provavelmente da Secretaria de Educação, mas eu não...*

Ent.: Secretaria de Educação não manda. Isso eu garanto para você.
**Ártemis:** *Então, então eu não sei de onde que vem, mas vem.*

Ent.: A Secretaria de Educação manda a proposta curricular.
**Ártemis:** *É, é, então, mas e a proposta? Quem é que?*

Ent.: É um total.
**Ártemis:** *É. Um conjuntão, né? Está tudo lá é o que você poderia trabalhar. São idéias, né? Mas...tipo assim, porque você trabalha isso, porque você trabalha aquilo, não é o professor que...nós já fizemos assim, aqui na nossa escola, nós já eliminamos certos conteúdos que não são assim...é...é...inseridos dentro da série ou não são, não são trabalhados melhor nessa série. Nós podemos dar pré-requisitos para outra série, né? Mas não que aquilo seja trabalhado dentro da série, então tipo assim, o conteúdo a gente já...como o professor já foi mexido. Mas dizer assim, olha tal é tal, é tal, acho que...*

Ent.: Então vocês não têm uma reunião para uma discussão de qual será o trabalho do Bimestre? Ou do Semestre?
**Ártemis:** *Então, aqui na escola...aqui nesta escola...eu sei que em outras escolas não. A maioria não faz isso, mas aqui na nossa escola, a gente...é...se bem que depende muito dos recursos humanos, né? Tem escola que...que nem nós aqui, este ano eu estou com a quarta série. Então, a quarta série, as professoras das quarta séries, nós nos reunimos e trabalhamos...é...e planejamos quais conteúdos nós vamos dar nesse bimestre, né? Mas, tipo assim, eu posso usar um texto, você pode usar outro, outra pessoa pode usar outro. Ou então, se for consenso das cinco professoras, nós usamos os mesmos textos para, para as mesmas séries, né? Só que como você vai trabalhar? O que você vai contar? Fica particularizado. Cada professora...*

Ent.: A supervisora acompanha ou vocês decidem?
**Ártemis:** *Não, não.*

Ent.: Então, vocês decidem o conteúdo?
**Ártemis:** *É. Nós temos autoridade, autonomia para fazer isso, tipo, nós vamos trabalhar, por exemplo, com computador. Dentro de história, o que a gente pode, pode usar como tema o computador? A gente trabalha, mas, tipo assim, o que eu vou trabalhar pode ser diferente da outra professora.*

Ent.: Certo. Cada sala...
**Ártemis:** *É.*

Ent.: Quando você fez...você fez Geografia, então, nesse seu curso, você lembra quais eram os estudos, as abordagens que existiam relacionadas ao tempo?
**Ártemis:** *É. Eu acho que todas as disciplinas sempre abordam o tempo.*

Ent.: Como?
**Ártemis:** *Tipo assim, Geografia Agrária. Se você for analisar o tempo era...foi uma parte do estudo porque...*

Ent.: Que tipo de tempo?
**Ártemis:** *O tempo...é...em Agrária, por exemplo, é cronológico, tá? A maior parte dos estudos, do meu curso foi baseado, realmente, na cronologia. Então ...*

Ent.: O que você entende por processo histórico, quando eu falo processo histórico? Quando eu falo não, é muito comum hoje no vocabulário, geralmente?
**Ártemis:** *É. Processo histórico. Nós estamos passando por um processo histórico que amanhã, hoje, alguém pode estar estudando o que a gente está passando hoje. Então, o processo histórico eu acho assim, que é uma correntinha, cada elo pode ser um...*

Ent.: Como se insere o tempo nesse meio? O que você acha?
**Ártemis:** *Ah! eu acho que é muito complicado você falar. Porque quando você fala de tempo, você não fala de formas isoladas, você não fala de tempos isolados, né? Tanto que é o tempo...*

Ent.: O que seria tempo isolado?
**Ártemis:** *Vamos supor, é isso que eu ia falar, você não estuda, por exemplo, você não pode, eu não, eu não concebo assim, que o tempo agora, o meu tempo, o que eu estou fazendo aqui, é o tempo único. Outras pessoas, em outros lugares estão fazendo outras coisas ao mesmo tempo que eu estou aqui. Então, o tempo não é isolamento. Tempo é conjunto. Só que você pode isolar, tipo assim, não é isolar, você pode retirar um fato histórico, um tempo para você estudar aquele acontecimento. Então, você pode isolar neste sentido*

Ent.: Qual seria este tipo de tempo, que você está isolando, que você está retirando?
**Ártemis:** *É um tempo parcial, né?*

Ent.: Parcial?
**Ártemis:** *Não é? Não seria o total porque o tempo parcial, seria um tempo (pausa) específico também. Você iria estar estudando os acontecimentos dentro daquele, somente dentro daquele...daquele acontecimento, o tempo dentro daquele acontecimento ou vice versa.*

Ent.: Como é que você situaria esse tempo?
**Ártemis:** *Vixe, agora complicou.*

Ent.: O tempo, aquele acontecimento naquele tempo, como você situaria isso?
**Ártemis:** *Ai, que complicado para falar.*

Ent.: Então vamos para frente, depois a gente volta nele. Quando você estudou, você lembra de alguma coisa relacionada à construção de tempo da criança? O que você entendeu? O que você acha disso? Como é a noção de tempo da criança?
**Ártemis:** *A noção de tempo da criança é...*

Ent.: Como era abordado no seu curso? Se foi abordado, como é que você entende?
**Ártemis:** *É. Aí que está, tipo assim, na...por exemplo, no curso de Patologia Clínica nem pensava-se em crianças, é lógico! No Magistério, por exemplo, no Magistério a gente estudava bem mais o comportamento da criança: como era, como era o processo cognitivo da criança, muito mais coisa ligada realmente à criança. Quando chegou na universidade, os professores nem sonham. Os professores universitários nem sonham como é uma sala de aula com crianças de dez anos. Eles falam tanta coisa que não tem nada...não tem como você...sabe? Eles não têm, eles não têm a noção, eles não têm a experiência, não têm a realidade de uma sala de aula de uma criança de dez anos. Muitos pais, muitos professores, lá, eram pais e são pais de crianças de dez anos, só que o processo escolar da criança é diferente do processo familiar da criança. Lógico que um*

*pode afetar o outro, mas é diferente. Então, tipo assim, o que eu usei na universidade se eu não tivesse o conhecimento como profissional nesses dez anos que eu fiz na prefeitura, eu não poderia conciliar uma coisa com a outra. Eu aprendi em termos de criança, de aprendizado de criança, de envolvimento com criança, eu aprendi muito mais com a própria Secretaria de Educação da Prefeitura, pelos cursos que são dados pelo processo todo educacional da Prefeitura, do que lá na universidade. Então, só que no magistério, também, eu não tive, não tive bases teóricos, eu não tive é...conhecimento suficiente em relação a História e a Geografia. Então eles estão, assim, muito...eles tentam um pouco, no Magistério sim, no Magistério tenta-se pegar um pouquinho, na universidade tenta pega outro pouquinho, sabe? Com a prefeitura eu peguei outro pouquinho, então, tipo assim, se eu tivesse feito só o Magistério eu não teria o conhecimento científico; se eu tivesse feito só a universidade eu não teria o conhecimento cognitivo; e se não tivesse o apoio da Prefeitura eu não teria a ligação entre todos os conteúdos.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: Você lembra que tipos de autores, quais teóricos você viu?
**Ártemis:** *Aí é que está, Magda. Eu vi muita coisa, sabe? Só que eu sou, até para guardar data de aniversário, eu sou uma coisa! Eu só sei a data de aniversário da minha família próxima aqui, sabe? Se perguntar da minha sobrinha lá, eu já não sei, entendeu? Da minha sogra eu não sei, entendeu? Então eu sou assim, muito ligada a...tipo assim, a assimilar, tentar assimilar, tentar entender o que o texto está me passando e eu tinha dificuldade. Eu tinha dificuldade, porque eu lembro que na universidade, às vezes, era para fazer uma resenha, o professor colocava lá – "Ó! Isso aqui não é uma resenha, isso aqui é isso", entendeu? Então para você saber o que realmente o texto está querendo; o autor está querendo; é difícil. Então eu nunca me liguei em autores, em nomes, tipo assim, sabe? Seu Joaquim foi importante, entendeu? Lógico, só que na minha área, por exemplo, de História eu tive poucas coisas assim, especificamente da História. Eu tive a História da Educação, né? Então foi uma coisa assim. Mas não ligada à história da História, entendeu?*

Ent.: Mas, de tudo que você viu, você não lembra de nenhum autor que você relacione com...
**Ártemis:** *Com história?*

Ent.: Criança e com o tempo.
**Ártemis:** *Crianças e tempo. Só na universidade?*

Ent.: Não. Na tua vida.
**Ártemis:** *Na vida?*

Ent.: É. Na tua vida profissional.
**Ártemis:** *Bom. Lógico, né? Bom. Piaget trabalhei algum tempo. É...(silêncio) eu acho que é mais...a gente vê muita coisa mais ligada realmente, aqui, da Prefeitura. É...Piaget...é...Emília Ferreiro, né? Trabalha o tempo, mas é o tempo assim, mais...é...emocional, não é o tempo histórico em relação à História.*

Ent.: Você não lembra quais são os referenciais teóricos que a escola...
**Ártemis:** *Adota?*

Ent.: Adota, utiliza, mostra para vocês, indica.
**Ártemis:** *Bom, muitos foram você, né? Magda Tuma . A maior parte deles foi de você, né? Mas eu nem me ligo, o pior é isso, por exemplo, eu não...nunca...*

Ent.: Mas...destes trabalhos que você leu, eu não lembro o nome, você achou que eles clarearam a sua concepção? Eles colocaram novos elementos? Auxiliaram o seu trabalho?

**Ártemis:** *O duro é que cada autor enfoca um tipo de assunto, tá? Tipo assim, é difícil você pegar um autor, um texto que vai enfocar todas as formas de tempo. Todas as formas de conhecimento. Eu acho que até é muito...impossível eu não sei, mas é muito difícil.*

Ent.: Por exemplo, tempo psicológico, você falou que seria mais relacionado ao Piaget. Agora, tempo histórico você não tem referência nenhuma?
**Ártemis:** *Não. Assim de lembrar de autores, não.*

Ent.: Você acha que já leu sobre isso?
**Ártemis:** *Ah! Já. Não, claro!*

Ent.: Quais são os tipos de atividades que você acha que colaboram para a construção da noção de tempo da criança?
**Ártemis:** *Tipos de atividade?*

Ent.: É.
**Ártemis:** *Criação de tempo?*

Ent.: Noção de tempo.
**Ártemis:** *Acho que trabalhar com linha de tempo é importante, tipo, nascimento da criança, da própria criança, sabe? É...(silêncio) linha de tempo eu acho que (silêncio), que...realmente colocar horário no horário, tipo horário em termos de joguinhos, para a criança desenvolver certa atividade. É...(silêncio), fazer (silêncio) de tempo?*

Ent.: Vamos ver através de atividades?
**Ártemis:** *Deixa eu ver...*

Ent.: Talvez seja melhor, não é?
**Ártemis:** *É, provavelmente é.*

Ent.: Por exemplo, essa atividade aqui, na qual você colocou a idade como um fator, uma condição para os candidatos, que é uma exigência para você e seu candidato. Quando você trabalha com isso: o presidente precisa ter mais de trinta e cinco anos, o deputado mais...

**[FIM DO LADO A DA FITA 01]**

Ent.: Vamos continuar, fala.
**Ártemis:** *Então, quando foi trabalhado aqui em cidadania, por exemplo: o tempo para eleição dos, para a formação da organização política, eu levantei para as crianças: "porque um presidente tem que ter no mínimo trinta e cinco anos? Porque não põe um presidente com dezoito anos, por exemplo? Então, porque em cada cargo eleitoral, porque não é..foi colocado um limite, um mínimo de idade". Daí as crianças levam, né? Desenvolvem pensamentos, para que? Se chegar uma pessoa com menos de trinta e cinco anos não tem tanta experiência como uma pessoa que tem dezoito anos. Aliás, ao contrário, uma pessoa de dezoito, a idade...*

Ent.: Associada a idade? As crianças mesmo?
**Ártemis:** *É. As crianças sempre, eu nunca falo, tipo assim, eu nunca, eu procuro nunca dar uma resposta. Eu acho que eu faço isso, eu nunca dou a resposta para a criança de imediato, eu sempre levo eles a pensar como a gente pode chegar à criação de um conceito. Só dou, tipo, o conceito pronto quando a criança... quando eu sei que a classe não...nenhuma das crianças conseguiu chegar, né? Então é o meu...o meu...o meu pensar é assim: eu não vou dar a resposta se a criança pode construir a resposta. Então, aqui foi assim.*

Ent.: E as crianças te indicaram como mais idade, mais experiência?
**Ártemis:** *Mais capacidade, mas eles não usam esse tipo de vocabulário, lógico! Eles não usam a palavra experiência, nem conhecimento. Eles têm, eles falam que uma pessoa com trinta e cinco anos é mais velha, então quanto mais velha for, mais coisas sabe. Nesse sentido que eles fazem essas...essas ligações, né? Então, ele fala que quanto mais novo, menos coisa sabe.*

Ent.: E eles explicam porque 'menos sabe'?
**Ártemis:** *É, é.*

Ent.: Chegou a conversar com eles alguma coisa assim?
**Ártemis:** *Não. Também é...sempre a gente faz assim, tipo assim, "mas o que uma criança sabe que um adulto não sabe", por exemplo, uma criança sabe brincar muito, mas um adulto não sabe brincar. Um adulto sabe explicar, estudar bastante e a criança não gosta de estudar, não sabe estudar.*

Ent.: Mas eles dão exemplo ou você?
**Ártemis:** *Não, sempre eles.*

Ent.: Ah! Tá.
**Ártemis:** *Porque, tipo assim, "dá um exemplo de como que a gente pode chegar nisso. O que é isso?" Entendeu? Eu sempre fico assim, em cima do que eles estão falando e não do que eu estou falando para eles.*

Ent.: Eu notei aqui que você usou um documento .
**Ártemis:** *Foi.*

Ent.: Registro de batismo da Paróquia Nossa da Senhora da Luz de Curitiba.
**Ártemis:** *Esse aqui foi trabalhado o tempo.*

Ent.: Com esse tipo de documento?
**Ártemis:** *Lógico.*

Ent.: Você acha que está trabalhando...
**Ártemis:** *Claro!*

Ent.: Qual tipo de tempo histórico? No que contribui para a construção do tempo histórico? Essa compreensão de tempo histórico?
**Ártemis:** *Da dinâmica, né? Das dinâmicas do tempo, né? Hoje, por exemplo, que nem o dia que eu levei eles, dei o xerox desse documento, eu havia pedido para eles levarem a certidão de nascimento deles.*

Ent.: Quando você compara o presente com o passado, no que você acha que está contribuindo?
**Ártemis:** *Para ver semelhanças, para ver as diferenças, para ver o que mudou e o que permaneceu, entendeu? Todo aquele sistema que você mesma coloca nas suas, nos seus livros, né? Mudanças e permanências, fala até na proposta, né? Mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, então, tipo assim...*

Ent.: Então, você achou que...
**Ártemis:** *Sempre contribui. É incrível, nossa, é incrível! Primeiro que a apresentação...já começa pela apresentação, aí você já retoma mais ainda o papel, de onde que vem o papel, o papel que era usado.*

Ent.: Explica como é você explorou isso daí?

**Ártemis:** *É. Então, esse documento foi dado pela Dafne. A Dafne que veio trazer a primeira vez que a gente trabalhou com isso. Então, a Dafne, por ser uma historiadora...ela...lógico! Ela parte do princípio documentário. Documental. Então ela trouxe para nós e ela falou: olha, eu vou trabalhar na minha sala com documento, porque é a prova do passar do tempo da história e tudo, né? Então daí quando ela trouxe, então ela...daí eu comecei: bom! O que eu posso explorar? Então a gente explorou tudo, desde tipo assim, a data. Então a gente começa...eu comecei de baixo para cima: o que é a data? Mandei fazer uma leitura das coisas: vocês entenderam a leitura? O vocabulário? Se a escrita é do jeito que é, então, quando você fala escrita, eles não pensam na construção verbal, por exemplo, ou na construção de uma frase. Eles pensam é tipo assim; na forma da fonte, né? Então, você diz não, não é o jeito que se escreve, se escreve torto, se escreve retinho, não é isso que eu quero saber. Eu quero saber o que está dentro do texto. Vocês já leram algum texto hoje, igual a esse, sabe? Então, até a forma de escrever abre...*

Ent.: Eles levaram o registro?

**Ártemis**: *Levam o registro, comparam o registro. Eles vêem que o vocabulário existente aqui não é o mesmo vocabulário existente. Os órgãos oficiais, por exemplo, isso daqui foi feito em uma igreja e a certidão deles é feita no cartório e sabe? Tem uma relação assim infinita, às vezes, eu perco muito tempo. Perco não. Eu gasto muito tempo na parte teórica, porque eu exploro, tento pegar o máximo, né? Então, é o vocabulário que tem aqui, né? Aí tem Augis Straus??? não sei o que de abril, então, até a forma, mês com z, tudo, então, tudo é diferente. Então era...eu analisei tudo: onde foi feito? Por quem foi feito? Como é feito hoje, sabe? Então foi feito um trabalho bem...*

Ent.: E quando você trabalha a linha do tempo, aqui tem a linha do tempo dos alunos da quarta série? É isso?

**Ártemis:** *Foi da quarta C. Nós trabalhamos primeiramente com é...porque eu queria enfocar...é...eu peguei essa certidão e quis colocar numa linha de tempo. Em que tempo aconteceu essa certidão? Então, estava lá – mil seiscentos e lá vai bolinha - não está aqui, mil e oitocentos.*

Ent.: Mil oitocentos e setenta.

**Ártemis:** *Então, onde que estava o mil e oitocentos? Daí que eu fiz? Para eles era muito difícil localizar esse mil e oitocentos. O que eu fiz, procurei a criança mais nova da sala e a mais velha da sala, então o que a gente, o que eu faço quando os dados, quando os fatos são muitos distantes deles? Eu procuro primeiro pegar o de hoje para depois voltar lá para o antes e vice versa, e quando antes está mais fácil, né? Então eu peguei a criança mais nova e a criança mais velha, fiz levantamento de como é que a gente chega, como é que a gente, porque a professora? Porque eu dei esse tipo de documento? Porque foi feito um levantamento. Levantamento das crianças: que ano você nasceu? E tal. Daí qual a criança que nasceu que é a mais velha? Qual é a criança mais nova? Então a mais nova e a mais velha foram os pontos de referência. Então o que eu fiz? Eu estiquei uma linha no quadro, fiz com giz, né? Usei o quadro todo. Estiquei uma linha: o que eu estou fazendo aqui no quadro? Ah! Você está escrevendo. Mas o que eu estou escrevendo? Ah! você está escrevendo - e não sai do escrevendo, né? Eu estou fazendo curva? Eu estou mexendo com o meu giz? Não, você está indo reto. Então o que é reto? Reto é isso aí. Então, sabe? Eles falam assim, eles dão exemplos, mas eles não sabem o que é, então até para falar linha, eu tive que explicar o vocabulário linha. Então era diferente de uma curva; linha uma coisa constante, que não tem fim, né? E tempo? O que era tempo? Daí...ah! Porque hoje está chovendo...eles ligam ao clima. "Não, não é tempo ligado ao clima. O que é? Tempo que já passou", né!? Então, tudo isso, então até o vocabulário do próprio exercício que eu vou fazer, eu exploro. Então, foi feita a linha. Eles descobriram o conceito de linha, né? Depois de tempo. A maior, a mais nova, a mais velha e foi assim. E aí o que eu fiz? "A mais nova nasceu muito antes ou nasceu depois dessa pessoa que nasceu aqui?" "Ah! nasceu antes. Mas como nasceu antes? Quanto tempo antes?" Aí, começa a retroceder. "E o pai de vocês? O pai é mais novo ou mais velho que vocês? Nasceu antes ou depois? E avó? E a avó da avó?" Entendeu? Então vai chegando tanto, que na minha sala eles descobriram que tem uma criança que é filha de índia. Que, aliás, é neta de índia. A avó nasceu no início do século. Isso para eles foi a coisa mais gostosa do mundo, saber que uma pessoa nasceu, sabe, em mil e novecentos. Para eles foi assim uma coisa de outro mundo.*

Ent.: Qual a diferença que você vê na contribuição da construção de noção de tempo entre esse dois tipos de atividades?

**Ártemis:** *Ah! Eu acho que fica muito mais fácil para a criança entender que o tempo já passou, que o tempo que é o passado, que foi, que pertenceu ao passado.*

Ent.: O documento, ele...

**Ártemis:** *O documento....*

Ent.: Ele levaria mais a esse compreensão?

**Ártemis:** *Ele levaria. Lógico.*

Ent.: E a linha do tempo?

**Ártemis:** *A compreensão do tempo atual, entendeu? E fazendo uma junção, uma ligação, uma junção dos dois, tipo assim, como é que daqui a vinte, trinta anos, como é você vai provar que você nasceu nessa, nesse dia? Então, o documento...*

*Ent.*: Então, na verdade, você trabalhou os dois em conjunto?

**Ártemis:** *Em conjunto. E antes de trabalhar a linha do tempo, esse documento, eu trabalhei com é...nós estávamos trabalhando em Ciências, com o universo, então o universo foi criado muito antes disso até. Então, através de relatos de documentos é que você vai...*

Ent.: Essas relações, que você fez dentro do tempo, você chama do quê? Qual o nome que você dá a isso? Quando você está fazendo, você acha que está construindo o quê, em termos de tempo com eles?

**Ártemis:** *Uma seqüência, um entendimento.*

Ent.: Do quê?

**Ártemis:** *Do desenvolvimento do ser humano, do próprio desenvolvimento do ser humano, do...tipo assim; das modificações que o homem teve, entendeu? No espaço é...o que o homem, né, o que o homem pode fazer? O que vai, entendeu?*

Ent.: Esse tipo de...aqui, olha...Geografia, né?

**Ártemis:** *É.*

Ent.: "Escreva alguns fatos importantes". Qual tipo de contribuição isso dá também, para a construção de tempo histórico, da noção de tempo da criança? Está mais relacionado a que: ao processo histórico? À cronologia?

**Ártemis:** *Eu acho que os dois. Porque a cronologia seriam as datas, as datas que eles levantaram. Tipo, mil novecentos e noventa, mil novecentos e noventa e um, mil novecentos e noventa e dois, uma seqüência. E ao fato histórico dele, porque é em cima da cronologia é que ele vai construindo a história.*

Ent.: Quando você escolhe uma atividade, pensando em relação ao tempo: o que você...o que vai norteando? Que raciocínio você vai fazendo para escolher aquele tipo de atividade?

**Ártemis:** *Só em relação à disciplina ou...*

Ent.: Em relação ao tempo que você vai trabalhar.

**Ártemis:** *Ao tempo mesmo, ao tempo gasto?*

Ent.: Ao que você vai trabalhar noções de tempo com as crianças.

**Ártemis:** *Uma seqüenciação, primeiramente, né? Tipo assim, eu não posso dar uma linha de tempo se eu não for trabalhar com nenhum documento. Antes da Dafne trazer aquele documento, para nós, era muito mais difícil falar para a criança, explorar com a criança. Porque a criança, ela é assim, o que ela não...o que ela não vê ali, não vê as diferenças; não manuseia, não observa, para ela fica muito difícil e abstrato.*

Ent.: Você considera primeiro a necessidade da criança?

**Ártemis:** *É. Tipo assim, a necessidade de entendimento da criança; o quanto a criança vai ter que se esforçar para entender aquilo ou, tipo assim, a criança vai entender o que eu quero? Daí...*

Ent.: No que você acha que o documento está interferindo, ajudando com a linha do tempo? Qual a contribuição?

**Ártemis:** *Para a criança?*

Ent.: É.

**Ártemis:** *É. Em termos assim gerais, assim se você pensar, ao mesmo tempo, é incrível! Ao mesmo tempo que eu penso assim, como professora: "Não! Um documento vai ajudar a criança a entender melhor o processo. Uma linha de tempo vai ajudar. Um mapa vai ajudar, uma maquete vai ajudar". Talvez, para a criança não ajude. Talvez eu não atinja aquela criança ou eu não atinja a maior parte das crianças. Mas uma ou outra sempre eu vou atingir. O duro é isso: é que você não pode, é mesma coisa para nós, uma informação para mim pode...eu posso assimilá-la de uma forma diferente do que você vai...*

Ent.: Você acha que esse tipo de atividade ajuda mais para o processo histórico ou para compreensão da cronologia? Qual a colaboração, a contribuição desse tipo de atividade? Mais para a compreensão do processo histórico ou mais relacionado à cronologia?

**Ártemis:** *Bom! Depende. Eu acho que o documento, ao processo e a linha de tempo à cronologia. Porque ao mesmo tempo ela...*

Ent.: Você acha que dá para separar?

**Ártemis:** *Não, de jeito nenhum, de jeito nenhum. Eu posso pegar várias atividades com o mesmo objetivo, é o que eu falei. Eu acho quase impossível você separar o tempo do fato, entendeu? Nós estamos aqui gravando a entrevista nesse momento e é este o fato que está acontecendo. Mais ali, na sala ao lado está acontecendo outra coisa no mesmo momento, no mesmo tempo e outro fato. Então, não dá para você separar. O que eu tento fazer enquanto professora...eu tento ir acumulando, ir somando conhecimento para as crianças, experiências, conhecimento, informações para ela entender cada vez mais, entender melhor.*

Ent.: Quando você nota resistência delas em relação à cronologia?

**Ártemis:** *Em relação a que? Tipo assim, que ela não entendeu? Que ela não entendeu mesmo? Tem uma barreira? Não entendeu?*

Ent.: Quando ela demonstra que tem barreira, que não...

**Ártemis:** *Quando você vai fazer uma...é que aí também vai depender, tipo assim, do mesmo processo teórico que você vai entrar com a criança, né? Se você perguntar para ela direto "o que é uma linha de tempo?" e colocar lá uma linha de tempo, começar a fazer a linha de tempo sem explicar o que é para ela, ela não vai entender nem o começo. Então, são pré-requisitos. Sempre tem que ter um pré-requisito.*

Ent.: E como é que você percebe a resistência dela?

**Ártemis:** *Quando ela não entende o pré-requisito.*

Ent.: E como é que ela expressa?

**Ártemis:** *Pela careta dela, pelo desinteresse, pelo vocabulário que ela usa.*

Ent.: Eu não perguntei...tempo histórico e cronologia como é que se relacionam?
**Ártemis:** *Não. Você perguntou se eu consigo...*

Ent.: Como que a gente relaciona tempo histórico e cronologia? Como você relacionaria?
**Ártemis:** *Eu inter-relacionaria, sabe? Eu acho que não é relacionar. Às vezes, você pode pegar o a e o b e relacionar. Agora, inter-relacionar é uma ação entre os dois, então, é por isso que eu acho que não dá para você trabalhar só o cronológico e nem só o, quando é; como você, né? Quando você pega, quando você perguntou para mim...que você perguntou para mim "mas está separado?" Não está separado. A gente é que vai isolando, sabe? A gente é que vai tirando, depois a gente tem que montar tudo. Esse montar tudo é que a criança, que você percebe se a criança entendeu ou não.*

Ent.: Você acha que a cronologia permite a compreensão do processo histórico?
**Ártemis:** *Também.*

Ent.: E permite a percepção da transformação histórica?
**Ártemis:** *Claro.*

Ent.: Em qual tipo de atividade você acha que isso está mais presente?
**Ártemis:** *O cronológico? É. É a confecção de linha de tempo, é análise do tempo passado, do tempo presente e uma previsão do futuro, entendeu? Você vai fazer um paralelo entre os três, por exemplo, quando nós estudamos na época lá, do descobrimento do Brasil em abril, nós fizemos o Brasil hoje, o Brasil ontem e o Brasil amanhã, então o ontem foi modificado.*

Ent.: E o futuro como é que vocês trabalharam?
**Ártemis:** *E o futuro como que pode ser? Como vocês acham que vai estar o planeta? O homem, entendeu? Você. Onde você vai estar?" Eu tento ao mesmo tempo que eu procuro inserir a criança no meio, para o futuro, eu tentei tirar a criança, para dizer que as coisas não vão parar porque ela não vai estar aqui, entendeu? Então, tipo assim, eles ficaram completamente estarrecidos no momento que eu falei, que daqui a cem anos, como o Brasil estava comemorando quinhentos, que daqui a cem anos, eles provavelmente não estarão mais vivos. Para eles foi um choque porque eles acham que vão continuar.*

Ent.: O que eles perguntaram?
**Ártemis:** *Eles ficaram assim "pó, mas então eu vou deixar tudo ao Deus dará? Porque eu não vou estar aqui mesmo". Daí o que eu levantei: voltei na linha de tempo. "Então quer dizer o seu avô, a sua avó, a bisavó, tataravó, não estão mais aqui, você está aqui hoje! Será que você não sofreu as conseqüências do que eles fizeram? Ou se não houvesse eles, você estaria aqui?" Não. Então é a mesma coisa para nós. Nós hoje somos uma sociedade assim, daqui a cem anos, nem assim nós poderemos ser, provavelmente não seremos.*

Ent.: Você acha que quando não se trabalha com cronologia a gente compromete a compreensão do processo histórico?
**Ártemis:** *Ah! Claro. Eu acho.*

Ent.: Você acha fundamental a presença da cronologia para a compreensão do processo?
**Ártemis:** *Eu acho. Porque se você não fizer o fator cronológico, você não vai entender o que aconteceu e você pode não pensar no que vai acontecer, pode acontecer.*

Ent.: Qual é o sentido da cronologia na história?
**Ártemis:** *O entendimento.*

Ent.: Por exemplo, você falou que não vai entender isso, vai entender aquilo se não tiver a cronologia. Mas, no que ela ajuda a entender?

**Ártemis:** *Eu acho que o passar do tempo, no sentido de passar, assim tipo, o que que aconteceu; quais foram os fatos que levaram a estar como está hoje?*

Ent.: Mas esse fatos precisam de cronologia?

**Ártemis:** *Eles podem acontecer novamente ou já aconteceu em algum espaço?*

Ent.: Para colocar alguns fatos eu preciso da cronologia?

**Ártemis:** *Para colocar fatos se eu preciso de cronologia?*

Ent.: É. Precisa de Cronologia?

**Ártemis:** *É. Aí é que está. Se eu não tivesse estudo científico eu poderia até responder que não. Mas como eu tenho conhecimento científico, tipo, já cheguei lá do outro lado do processo, eu tenho que te falar que não pode.*

Ent.: Nós precisamos da cronologia?

**Ártemis:** *Eu acho que precisamos.*

Ent.: Mas, aplicada no quê?

**Ártemis:** *É no dia-a-dia, porque...ai, meu Deus do céu! E agora? Ah! eu acho que se você não pensar, bom, eu acho que depende muito...* (silêncio).

Ent.: A história não é processo?

**Ártemis:** *É. Então...mas é aí que está.*

Ent.: É um processo...

**Ártemis:** *Cumulativo.*

Ent.: Sem a cronologia você não consegue entender história?

**Ártemis:** *É conseguiria, eu acho que conseguiria.*

Ent.: Conseguiria?

**Ártemis:** *Mas, tipo assim, pelo fato de ser, se eu fosse uma...se eu fosse...*

Ent.: No que ajudaria a cronologia?

**Ártemis:** *No que ajudaria a cronologia? O duro é saber o que você está querendo que eu responda, tipo assim...*

Ent.: O que eu estou querendo saber? Você responde o que você acha.

**Ártemis:** *Não. Eu acho assim, eu sei que você está querendo confirmar ou alguma coisa, então, para mim, eu acho que hoje, como eu sei o tempo científico, tempo científico, não! Uma forma absurda de falar. Mas, tipo assim, que eu tenho conhecimento científico, eu sei que o tempo está ligado à cronologia, aos fatos, está ligado ao homem, ao desenvolvimento, ao interesse. Então, porque que eu acho que dá para estudar separadamente? Dá para estudar separadamente se você pegar fatos isolados somente, mas se você não colocar dentro de um histórico passado você não vai conseguir chegar.*

Ent.: Quando é "histórico passado"?

**Ártemis:** *Quando já passou, quando já aconteceu.*

Ent.: Você está falando em colocar o histórico passado relacionado ao passado. Só vai ser quando tiver a cronologia ou sem a cronologia ele vai ser um...

**Ártemis:** *Um fato? Um tempo? Lógico! Vai ser! Sem, mesmo sem, então como assim...se eu fosse analisar, vamos supor, que eu não tivesse feito Geografia ou não tivesse entrado na universidade e pego esse ramo do estudo, eu poderia, assim falar, que dá para estudar o fato sem estar ligado ao tempo cronológico, mas pela minha concepção, pelo que eu já estudei, do que eu já sei, do que eu já analisei; eu acho que não dá para separar os dois.*

Ent.: Processo histórico e cronologia? História e cronologia?

**Ártemis:** *Não dá para separar, mas se eu não tivesse ido até a universidade, se eu tivesse ficado só com a Secretaria de Educação. Não! Na Secretaria eu já poderia até ter essa diferença. Mas se eu tivesse ficado só com o magistério, eu não faria isso.*

Ent.: Quando é que você vê, acha que as crianças estão mostrando que elas compreendem o tempo cronológico? Em qual situação você percebe que elas estão entendendo?

**Ártemis:** *Quando elas participam, quando elas dão exemplos, quando, às vezes, pelo vocabulário delas, ela não consegue explicar, expressar o que ela está entendendo. Mas eu como já sei, né? Já...então eu sei que a criança está entendendo.*

Ent.: Que tipo de exemplo ela pode dar? Você lembra de algum que demonstre que a criança está entendendo a cronologia?

**Ártemis:** *Por exemplo: quando a gente falou...quando a gente falou na linha de tempo, vamos supor? Vamos pegar uma outra atividade, você quer só meu? Só da minha sala?*

Ent.: É. Pode ser.

**Ártemis:** *Tá. Então dá aqui. Vamos ver daqui para frente. Quando? Aqui ainda foi das crianças... (folheando o caderno dos alunos na busca de exemplo). Aqui na frente, é para cá, é...por exemplo, indígenas, tá? Isso daqui eu posso perguntar para ela: "Aquela certidão de nascimento?"*

Ent.: É um texto sobre os indígenas no Paraná, que está falando deles antigamente. Como eles viviam.

**Ártemis:** *Não. E hoje, principalmente hoje, porque esse daqui foi um texto, outro texto dado pela...não é dado pela Dafne, a Dafne deu alguns, alguns parâmetros para a gente formar um texto ou então algumas informações para a gente discutir na sala, daí eu...*

Ent.: Mas este só está falando do passado?

**Ártemis:** *É. Indígenas no Paraná.*

Ent.: Tá.

**Ártemis:** *Mas aqui já vai falar...acabou aí?*

Ent.: Acabou. De certo você usou outro texto.

**Ártemis:** *Provavelmente aqui, ó! Provavelmente eu usei outra coisa depois. É, eu usei. Mas aqui foi o começo.*

Ent.: Tá.

**Ártemis:** *Então quando eu comecei aqui, eu fiz uma ligação...*

Ent.: Você começou com um texto sobre os indígenas no Paraná, sobre: como é que eles viviam antigamente?

**Ártemis:** *É. Então eu fiz uma ligação desse texto com o documento da certidão de nascimento daquela escrava. O que eu quis dizer em relação ao processo todo: "quem estava aqui? Se a escrava chegou antes ou chegou depois", tá? "Se a escrava não estava aqui, quem trouxe a escrava? De onde veio a escrava", tá? "Porque esses índios foram importantes para nós hoje", sabe? Então, quando ela me dava uma resposta tipo assim, índios no Paraná: "Ah! Professora, porque índios no Paraná? Porque tinha lugar". Porque uma criança mais avançada, elas são rápidas. "Ué! Porque tinha em outros lugares também não era só aqui no Paraná". Então, a localização espacial, tipo assim, "os portugueses? Vieram de onde? Vieram de Portugal. E onde que é Portugal?" Daí vamos para o mapa. Tudo certo. Localiza o português. "Ah! mas o Brasil não tá lá pertinho. Ah! está longe. E daí? Como é que eles fizeram? Viajaram". Entendeu? Então todo o processo de antes e depois está sempre ligado. Eu estou sempre ligando e, tipo assim, liguei ainda com eles, quando a gente foi estudar a gente do Paraná, a gente usou os índios e "como é que está o índio hoje? Onde é que está o índio hoje? O índio de hoje é igual ao que o índio era lá na data do descobrimento, por exemplo? E antes dos portugueses chegarem, como é que esses índios viviam? Eles não existiam antes dos portugueses? Eles chegaram aqui, os portugueses chegaram aqui, era tudo nenezinho? Tinha saído de onde os índios", sabe? Então é uma ligação constante. A criança quando me dá a resposta, tipo assim, "não, o índio, professora, ele já estava aqui porque quando o Brasil foi descoberto, o Brasil na verdade não foi descoberto, foi achado por acaso", aí você explica todo aquele negócio. Então, tipo assim, eles fazem correlações também do passado com o presente, do futuro, do hoje, sabe? Então quando eles fazem, quando algumas crianças fazem, o duro é que essas correlações, interligações mais adiantadas, mais profundas, que eu posso dizer assim, são feitas por aquelas crianças mais avançadas. As crianças menos capacitadas, elas não tem esse processo de...*

Ent.: O que são crianças menos capacitadas para você?

**Ártemis:** *É. Aí é que está. Eu sabia que você ia falar...aquela hora. Ó! criança capacitada e criança não capacitada é uma questão assim: é uma tabulação que a gente faz, tá? Não que elas sejam menos ou mais capacitadas, mas se eu for fazer cada indivíduo tem a sua capacidade. Ela pode ser mais desenvolvida ou menos desenvolvida, mais evoluída ou menos evoluída. Então, tipo assim, eu posso fazer uma coisa que você não faz, mas só que você pode fazer uma coisa que eu não faço. Só que dentro da sala de aula, do conjunto, quando eu estou explorando um conteúdo, eu tenho que perceber qual é a assimilação da sala em geral. Eu tenho que ver a assimilação dos mais dispersos, mais, a gente fala capacitado, para...realmente, porque é uma palavra pejorativa, né? Mas...tipo assim, a criança que melhor compreende e a criança que não compreende, e a criança que entendeu. Então, são processos. Se eu pegar essa criança, vamos começar da mais...mais fácil de se trabalhar: se eu pegar essa criança, trabalhar com ela em grupo ou individualmente, mas um grupo homogêneo, eles sempre vão à frente. Só que se eu pegar uma criança, tivesse tempo suficiente para pegar essa criança, menos desenvolvida, mais limitada, eu posso chegar ao mesmo nível dessa outra, dessa mais adiantada, dessa mais...eu posso. O ser humano tem essa capacidade. Eu acho que o ser humano se limita por acomodação, por desinteresse, mas não que ele, que um aluno, que é menos capaz, que ele nunca vai entender nada. A gente até fala: "esse menino nunca vai entender nada" mas não é desse jeito. Se você tivesse tempo para trabalhar só aquela criança, ele chegaria e mesmo quando você pega, aí essas crianças, por exemplo, essas crianças mais, que precisam de reforço. No vocabulário que você usar e nas formas de puxar da criança aquilo que ela sabe, ela te responde.*

Ent.: **Ártemis**, eu agradeço. Para este momento, nós podemos parar. Mas, futuramente, talvez a gente volte a continuar a nossa conversa, tá bom.?

**Ártemis:** *Ah! Tá bom. (risos)*

Ent.: Eu gostaria de agradecer muito a tua colaboração, que é muito importante.

**Ártemis**: *Tá bom.*

Ent.: São nove horas e cinqüenta minutos.

- **INFORMANTE: ÁRTEMIS - CASSETE 02 A**
- **ENTREVISTA 2: 12/06/2003**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: Bom, hoje é dia 12 de Junho e são nove horas e vinte e cinco minutos, nós estamos aqui na escola pública conversando com a **Ártemis**. **Ártemis** quando é que você nasceu?
**Ártemis:** *Eu nasci em 19 de julho de 1963.*

Ent.: Onde?
**Ártemis:** *Em Curitiba.*

Ent.: Estado do Paraná?
**Ártemis:** *Estado do Paraná.*

Ent.: E os seus pais qual era a nacionalidade deles?
**Ártemis:** *Meu pai nasceu...minha mãe nasceu em Mallet e meu pai nasceu em...é... São José dos Pinhais.*

Ent.: Os dois no Paraná?
**Ártemis**: *É.*

Ent.: Ah, e qual era a profissão deles?
**Ártemis:** *Quando eles se conhece...é...a minha mãe trabalhava no frigorífico Matarazzo, né, e meu pai era escriturário num dos cartórios da cidade e daí meu pai foi transferido pra, pra Mallet , foi aí que eles se conheceram então, eles moravam em cidades diferentes, quando eles se conheceram foi pela transferência do meu pai.*

Ent.: Qual era a escolaridade dele, **Ártemis**?
**Ártemis:** *Meu Pai não concluiu... é...o segundo Grau, fez só até o primeiro, até a sétima série e a minha mãe até a quarta série.*

Ent.: Quantos irmãos vocês são?
**Ártemis:** *Nós somos em três.*

Ent.: Dois Homens, duas Mulheres?
**Ártemis:** *É, não...três homens...é.*

Ent.: Três homens e uma Mulher?
**Ártemis:** *Três homens e eu...é.*
Ent.: Então são quatro?
**Ártemis:** *Quatro filhos...é! Tem dois mais velhos que eu e um mais novo.*

Ent.: E onde é que você passou a tua infância, até os sete anos de idade oito anos de idade?
**Ártemis:** *É incrível, mas eu não me lembro muito da minha infância, eu me lembro da...até...é...quando é a partir do momento que eu entrei na primeira série da...da escola, a idade de infância mesmo, né, antes da primeira série eu não me lembro, eu não consigo me lembrar.*

Ent.: Aonde você morou ?
**Ártemis:** *Eu morei...é...eu nasci em Curitiba, minha mãe, meus pais ficaram dois anos lá e depois nós fomos pra Apucarana. Em Apucarana que eu vivi a minha Infância e até aos sete anos eu não lembro, daí na primeira série eu entrei pra estudar num grupo escolar que tem em Apucarana.*

Ent.: Qual?
**Ártemis:** *Walt Disney, agora como já nem sei a localização da...da escola lá e depois na...na Segunda.*

Ent.: Era particular?
**Ártemis:** *Não, esse era...é estadual.*

Ent.: Walt Disney?
**Ártemis:** *É, e depois é esse outro depois na terceira série eu fui pra um colégio...é...particular, São José.*

Ent.: Me diz uma coisa...é...você fez, é a parte, assim, de Educação infantil, você freqüentou pré ou alguma coisa assim?
**Ártemis:** *Não pré eu não fiz.*

Ent.: Você entrou direto na primeira série?
**Ártemis:** *Naquela época...é...naquela época não era tão divulgado assim, né, não era eram poucas as escolas, só mais as particulares que tinham.*

Ent.: Você lembra de alguma rotina temporal assim marcante na sua família, no dia-a-dia da sua família?
**Ártemis:** *Ai, eu me lembro que meu pai era muito exigente, assim, na hora das refeições. Ele exigia que nós estivéssemos todos lá, todos lá sentados na mesa, né, se um tivesse atrasado esperava, todo mundo esperava, é...pra ir a missa ia todo mundo junto e nas quartas feiras. Meu pai e minha mãe rezava a novena do perpétuo socorro, então também era sagrado tinha que tá, porque os meus dois irmãos mais velhos eles sempre tavam muito, né, adiantados no estudo do que eu e sempre tinham compromissos, né, e chegavam nessas horas, num interessava, se tinha, era para...não era pra ir e se tivesse fazendo alguma outra coisa meu pai, enquanto não tivesse todo mundo junto, essas três coisas, ninguém.*

Ent.: Essas daí são as rotina da sua família né, e rotinas extra-família que você lembra, que de tempo mesmo que você lembra, assim, que te marcou, fora de casa?
**Ártemis:** *Fora da minha casa...é...foi com minha família mesmo, né, com os avós com meus avós, né, eu me lembro que até aos dez anos meus, meus avós eram vivos, né, então, nós íamos muito pra Curitiba passar,tipo, todo mês a gente ia passar um final de semana lá, é...meus...meus tios que moram em cidades diferentes também em Paranavaí, nós íamos até lá, pra ficar pelo menos...*

Ent.: Isso era rotina ?
**Ártemis:** *Era rotina, porque meu pai, todo mês meu pai adorava ir ver o a família, né, então, todo mês a gente ia, não tinha mês que a gente não fosse viajar e...e...então, assim, era Paranavaí e Curitiba cada mês ia em algum lugar.*

Ent.: E alguma pessoa externa da família te marcou assim?
**Ártemis:** *Não externa não.*

Ent.: E tem alguma rotina temporal que te chamou a atenção?

**Ártemis:** *Não, meu pai era...meu pai, até hoje, é uma pessoa muito assim reservada, ele não é de ter amigos, ele não é de fazer reuniões em casa, né, então, nós éramos bem ligados a família, tipo assim, tio né, irmãos do meu pai, irmãs do meu pai e era só do meu pai, os parentes da minha mãe eram sempre deixados de lado, só iam encontrar os parentes em casamentos, em coisas, que...que eram bem esporádicos, né, mas rotina era viajar para Paranavaí e Curitiba.*

Ent.: Me diga uma coisa, na tua família, é...você... é...antes de entrar na escola, você ficava só no ambiente familiar?

**Ártemis:** *Só...é...não, nunca.*

Ent.: Como era tua rotina?

**Ártemis:** *É, minha mãe nunca trabalhou, minha mãe só trabalhou quando era solteira, depois que ela casou que já vieram já começou a nascer os filhos, ela nunca trabalhou fora, então a minha mãe foi sempre assim uma pessoa que ficou sempre muito presente dentro da casa e meu pai trabalhando fora então a minha mãe a gente era muito ligado a minha mãe, nós fazíamos, almoçávamos, né, tinha o café da tarde que também era uma coisa, assim, que minha mãe fazia, é toddy, fazia pão com margarina, pra nós aquela época era uma...um deslumbre, então, minha mãe era muito dedicada pra gente, minha mãe costurava em casa, minha mãe fazia todas as roupas pra gente, né, é então, tudo o que precisava era só recorrido à minha mãe, não tinha uma babá, não tinha empregada, não tinha nada disso.*

Ent.: Mas essa convivência com sua mãe, como é que era a rotina do dia-a-dia.

**Ártemis:** *A minha mãe não era assim de...é...eu escuto as pessoas relatar, às vezes, que a mãe brincava com a criança, né, ah...eu lembro que minha mãe...não...minha mãe não brincava com a gente assim, ela não parava pra gente, assim, ficar algum tempo com a gente, mas ela era presente no sentido, assim, no sentido da obrigação dela, ela era muito metódica, assim, almoço era almoço mesmo sabe, janta era janta, café era café, entendeu, ela nunca fez as coisas por...*

Ent.: Ela não era programada.

**Ártemis:** *Bem, é...tipo, todo dia a mesma coisa, ela não saía da rotina dela, mesmo horário dela.*

Ent.: Mesmo horário?

**Ártemis:** *Mesmo horário sempre.*

Ent.: Quais são as profissões da sua família?

**Ártemis:** *Meu pai é aposentado da Receita Federal, minha mãe é do lar até hoje e meu irmão mais velho é engenheiro, mas não pratica a profissão, tá como fiscal da Receita Estadual, o segundo é dentista e trabalha no setor, eu, professora e o meu irmão mais novo é biólogo, tá no Instituto Marinho de Paranaguá de Curitiba em Pontal.*

Ent.: Viu, então você não freqüentou pré- escola?

**Ártemis:** *Não, naquela época não tinha, ainda mais que nossa situação financeira não era, assim, é...elevada, nós tivemos muita dificuldade, meu pai sempre teve muita luta pra tratar dos quatro filhos, né, então, nós num entramos no pré, nenhum de nós e naquela época não era tão divulgado, tão...não era comum.*

Ent.: E a primeira à quarta, onde você fez a primeira série?

**Ártemis:** *Então, a primeira série e a segunda eu fiz nessa Escola Estadual Walt Disney, em Apucarana, a terceira série...*

Ent.: Era pública né?
**Ártemis:** *Era pública, a terceira série eu fiz numa escola particular, no Colégio São José e a quarta série foi quando nós mudamos pra cá, meu pai veio transferido de Apucarana pra cá foi quando eu fiz a quarta série no José de Anchieta.*

Ent.: Então, você teve só um é...as classes tanto no particular quanto no privado elas eram mistas?
**Ártemis:** *Mistas...mistas sempre.*

Ent.: Internatos, não?
**Ártemis:** *Não.*

Ent.: O que que você mais gostava na rotina dessas escolas, você lembra de alguma coisa, que você gostava?
**Ártemis:** *Que eu gostava, é...eu não sei, eu também não me lembro assim da minha fase, assim, de estudante, vamos dizer assim, tá, eu não me lembro o que eu me lembro que eu era premiada no final do ano, pela melhor da classe é ganhava sempre lá um premiozinho, né, um livrinho, um...né...uma revistinha, um joguinho e as formaturas, eram feitos formaturas no Colégio São José era feito formatura, então, a terceira série, eu me lembro, foi minha primeira formatura, isso é que me lembro...*

Ent.: Todo ano era uma formatura, que venceu o ano?
**Ártemis:** *É, é...é sabe, então, colégio particular é assim, bem sabe, floreado, né, então, essa...essa comemoração sempre tinha, e todo mês eu ganhava dentro da minha sala, né, eu ganhava lá um livrinho dentro da sala, e no final do ano foi a formatura do colégio inteiro, daí chamaram pra ir lá, né, então, foi uma coisa que marcou muito, e as outras séries nunca teve nada.*

Ent.: Aqui em Londrina, você falou que colégio você estudou?
**Ártemis:** *Até à quarta séria no José de Anchieta, na quarta série.*

Ent.: Na quarta série, José de Anchieta, né?
**Ártemis:** *É.*

Ent.: E, é...você lembra de alguma rotina de tempo dentro da sala de aula da escola que te marcou?
**Ártemis:** *Não, o que eu lembro que eu era...eu me sentia diferente das outras meninas e dos outros meninos, tipo assim, dava impressão que eu nunca...é...eu nunca tinha, assim, uma ligação forte com a escola por causa disso, porque eu não me sentia bem dentro da escola no sentido, assim, social, sociabilização, eu me sentia bem porque na parte de...de conteúdos, né, porque eu...eu me defendia, mas quando mexia com outras pessoas, eu não me dava, não era assim ...*

Ent.: Você não tem nenhuma colega da época marcante em sua vida?
**Ártemis:** *Não, de jeito nenhum, muito pelo contrário, as coisas que eu tenho que marcaram em relação as outras crianças eram, assim, eram recreações, eram agressões que me faziam e eu me sentia obrigada, às vezes, pra me defender, a evitar, então isso me marcou, é isso é uma coisa que eu lembro até hoje é que e até falo, nossa, né.*

Ent.: E você tinha dificuldade de relacionamento com os outros colegas?
**Ártemis:** *Tinha, tinha e isso não foi só na escola, foi também na faculdade, pra mim fazem um grupo de pessoas de amigos foi difícil.*

Ent.: E em relação aos professores?
**Ártemis:** *Não, ah...eu lembro que na quarta série a minha...até hoje, Domingo, eu encontrei ela na missa, a minha professora da quarta série, ela me botou na última carteira, assim, perto da porta, que era o pior lugar da sala, vamos dizer assim, porque eu era muito conversadeira, e eu conversava, só que eu conversava comigo mesmo, porque eu era, eu me sentia mal, então eu ficava conversando comigo, eu ia fazendo minhas coisas conversando comigo, então ela falava que eu incomodava os outros, aí ela me pôs lá no último lugar, aquilo pra mim foi a morte.*

Ent.: É, e essa..e assim, em termos de organização dos tempos da escola, o professor tem sempre um rotina, né, tem algum que te marcou, que você se lembra que ele tinha um rotina imoral assim que?
**Ártemis:** *Não, não lembro de nada.*

Ent.: Não lembra de nada, mas tá lembrando de mais coisas né?
**Ártemis:** *É, é...da outra vez foi diferente.*

Ent.: Mas é bom isso...é...então, você não saberia me dizer assim, "olha Magda, esse professor foi referência pra mim", ah...de repente, não sei...
**Ártemis:** *Não, até a quarta série não.*

Ent.: Até a quarta série que eu quero saber...
**Ártemis:** *Não, até a quarta série não, depois da quarta série teve alguns professores que marcaram.*

Ent.: Eu quero saber que modelos de alguns professores que você teve, que você lembra, que para você foi uma referência, positiva ou negativa?
**Ártemis:** *Eu lembro que eu tinha professores, assim, é...extremamente autoritários, extremamente bravos, né, a gente não podia sair da risquinha que aí já sabe, já esculhambava o negócio, sabe, então, tipo assim, era uma coisa assim, o que me fazia bem, era eu ir bem no conteúdo, mas, tipo assim, eu não me lembro de nada agradável que tenha ficado marcado, nada, nada, nada, nada.*

Ent.: Nada?
**Ártemis:** *Nada.*

Ent.: Então, lembranças, assim, de organização de tempos da sua relação de nesse tempo, são só triste?
**Ártemis:** *É, que eu me lembro são, às vezes até eu me questiono, porque será que eu não consigo me lembrar da fase até a quarta série, eu não sei se foi um referência assim, se fosse uma coisa assim super agradável, provavelmente eu teria partes que me marcavam, que marcassem, pra mim, até me lembrar, mas eu não tenho...*

Ent.: E a premiação?
**Ártemis:** *Mas só foi essa, e a premiação, eu acho que foi em função de ser um colégio particular porque se fosse uma escola pública não teria, então, tipo assim, foi uma coisa assim, é realmente uma coisa assim que marcou justamente por isso?*

Ent.: Você lembra, assim, uma atividade extra-classe que você teria da primeira à quarta série?
**Ártemis:** *Eu lembro na quarta série, era educação física, né, educação física era uma coisa bem marcante pra gente porque fugia da sala, né, então, na hora da educação física, a gente se soltava um pouco mais, mas eu enfrentava o mesmo problema que na sala, aí eu não era aceita pelos grupos, eu não queria entrar nos grupos que me...me encaixavam, então eu sempre ficava assim, à parte, era uma coisa assim que eu me questionava,*

*porque será que ninguém me quer, e eu não me considerava brava, agressiva, eu não era violenta, né, hoje, na sala de aula a gente vê que a exclusão de crianças é por agressividade, não pela timidez, pela timidez os outros acolhem, pela agressividade não, mas eu não era agressiva, eu apanhava e não revidava, quando eu tinha que revidar, aquilo me doía muito, mas não tinha o que fazer...*

Ent.: E daí da quinta à oitava como é que foi , você foi para uma escola particular?

**Ártemis:** *Não, a minha oitava série, foi no colégio Vicente Rijo, foi uma época muito boa, foi uma época que eu comecei é a mudar muito minha vida, a quinta série, era uma turma só de meninas, meninos e meninas eram todos separados naquela série.*

Ent.: Ah! Era separado...no Vicente Rijo?

**Ártemis:** *É, no Vicente Rijo.*

Ent.: Isso foi em 1966?

**Ártemis:** *Não, em 63 eu nasci, 72 mais ou menos, lá era turma separada na quinta série, só na quinta série, nas outras as turmas foram unidas, então na quinta série foi aí que eu comecei a fazer grandes amizades, aí que eu me lembro de muitas amigas, de muitas pessoas que marcaram, é, inclusive uma delas foi até madrinha do meu casamento, é, foi uma menina que me acompanhou até a oitava série também, hoje a gente se encontra, né, eu não sou assim, de ir na casa fazer reuniões, mas encontro na rua, na igreja, né, então, ainda tem um vinculo grande ainda, e na quinta série ainda eu fiz duas grandes amigas, bem, bem presentes, a Vânia e a Dinamar, essas duas é que me ajudaram bastante, porque através delas é que eu fui me soltando mais, daí na sexta, na sétima, entrou os meninos, foram turmas mistas, eu também fiz amizades com alguns meninos, mas tinha uma menina na minha sala que ela era linda, e todo mundo, todos os meninos ficavam encantados com ela, e eu achava aquilo uma coisa, assim, ridícula, porque que era só ela, porque, né...eu reconhecia a beleza dela, mas eu falava, pó, a gente também existe, e foi assim que eu fiz várias amizades com outros meninos que também não eram os mais-mais da sala, e foi aí que eu comecei a fazer amizades com meninos, até então eu não tinha, assim, uma ligação forte com rapazes com moleque, era só com meninas, então, na sétima série foi isso que me marcou bastante, na oitava série foi legal que, tipo assi, eu reprovei da sétima, aliás, dasSétima para oitava, eu reprovei.*

Ent.: Reprovou bastante?

**Ártemis:** *É, ai, então daí, eu me sentia líder da sala, sabe eu me sentia líder pelo fato já deu saber o que o professor tava dando, e eu né, eu tinha levado bomba em química, química não tinha jeito de entender aquela porcariada toda, e daí quando eu entrei na oitava série que eu levei um pau, eu entendia tudo até da química, eu não sei se eu fiquei né, tão...daí eu me senti uma líder positiva, né, porque daí eu tinha capacidade pra ensinar, as outras crianças os outros meninos as outras meninas, né, então, aí foi um negócio legal, em relação ao professores tinha, assim, professores muito interessantes, e hoje eu analiso, é até engraçado, tinha um professor de Parasitologia Welves Volssi, até o nome dele era...muito detalhista, ele era, assim, uma...uma...um absurdo de detalhista, ele tinha uma letra linda, uma caligrafia maravilhosa, escrevia no quadro parecia...uma, né...é em Parasitologia a gente estudou, muitos, muitos, muitos, muitos, é...protozoários. aquelas coisaradas todas né, e, aquele homem fazia a gente desenhar aqueles bichinhos todos, ele desenhava no quadro perfeito, né, e nós lá, desenhava bichinho e não saía nada igual, mas aquele homem pegava no nosso pé.*

Ent.: Como que é o nome dele?

**Ártemis:** *Welves Volssi, ah...eu acho que ele até tá vivo ainda, e então ele era assim muito detalhista, a professora de geografia era um mulher também muito...ela é uma senhora já, ela devia...devia ter o que, naquela época já uns 50 anos, inclusive, ela mora em frente a casa da minha mãe, então, ela não me reconhece mais, mais eu sei, né, eu reconheço ela, né, então, ela fazia mapas sabe, mapas, assim, mandava a gente pintar mapas, fazer a legenda de mapa, então, era também cinco ou seis mapas que ela mandava que valia nota, então, a gente tinha que se esforçar para ganhar nota, é...em educação artística era um barato, a gente tínhamos uma professora, que ela era...ela tinha que ensinar pra nós o hino do colégio, e o estribilho do hino era assim, a coisa mais tonta do mundo, e ela fazia o som, ela representava o som de um repique, então o som*

*do repique a gente quase morria de rir, porque aquela mulher lá na frente fazendo aquele som e nós tudo tendo que copiar aquele som, pra nós era uma coisa assim...e foi, então, essa também me marcou bastante, é...e a professora Márcia de português, uma professora excelente mas extremamente, assim, rigorosa.*

Ent.: No que que ela te chamava à atenção, rigorosa no que? Rigorosa na disciplina, ela não admitia que a gente nem conversasse, dentro da sala?
**Ártemis:** *É, tá!*

Ent.: Nesses aí, tem algum que chamava muito a atenção na questão vigor do tempo, não?
**Ártemis:** *Não, não esses não, o professor, por exemplo, de Parasitologia, dava datas para entregar os trabalhos, e era...se não entregasse naquele dia perdia nota, não tinha jeito, mas essa professora, Márcia, a gente tinha muito contato porque a de português era umas das que a gente mais tinha aula, então era português e matemática, então essa de português era muito exigente e eu ficava admirada da inteligência dela, eu achava assim um...um...uma coisa assim. Bem...bem chamativa, inteligência e o modo de como ela dava aula, ela explicava era um livro de gramática dessa de Segala enormes, tinha quase 400 folhas de livro e a gente tinha que ler aquele livro e entender o livro, e fazer prova daquele livro, tudo era daquele livro, mas ela conseguia passar pra gente, então era um coisa que me chamou bastante atenção em relação a isso, era uma professora rígida, exigente mas, que passava né ...*

Ent.: Nessa mudança pra quinta à oitava, você, que rotina você gostava e que você não gostava?
**Ártemis:** *O que eu gostava a partir da quinta séri... as aulas de Educação Física, não eram mais no período da gente, no período, por exemplo, eu estudava no período da manhã, não era no período da manhã, era no período inverso, então eu tinha que sair de casa pra vim fazer educação física, isso pra mim era um glória né! Um vitória porque minha mãe, não deixava nem né...sair assim de jeito nenhum, brincava ali aos redores da casa né, na rua no máximo, mas nunca deixou sair, então aquele negócio de ter que ir na escola de manhã e depois à tarde, também então me dava uma certa liberdade, eu achava que aquilo era, era, era uma fonte e prazer, não era uma obrigação, então eu ia pra aula de educação física na maior alegria do mundo e eram três vezes por semana, só que entre o antes e o depois da aula eu aproveitava, tipo assim, ia na casa das minhas amigas, né, ia, né, passear e tudo, chegava em casa era uma bronca só , não, daí eu punha a culpa tudo na professora, né, no professor, não, porque o professor segurou, não, porque o professor isso, não, o professor aquilo, então as aulas de educação física era uma coisa, assim, que me deixava contente em relação a isso, porque eu fugia da minha casa né...e...de que eu não gostava, eu estranhei muito da quarta pra quinta, aquela movimentação toda de professores né, porque até a quarta série era uma professora só né, e no máximo dois, por causa da educação física, mas depois na quinta, quando começou aquele rodízio todo de professores, aquilo me assustava muito, e eu me sentia assim, até me sentia impotente às vezes pela alta rotatividade de horário dos professores né, então, tinha vezes que, é...era pra entregar o trabalho, por exemplo, né, era...eram três, quatro trabalhos num dia só, então dois desse, dois daquele, então eram coisas assim que eu fazia por obrigação e muitas vezes eu tinha que fazer até esforço do que eu não estava acostumada, eu não era de estudar muito eu não era de ficar, né, em cima, mas eu tinha que fazer porque eu me responsabilizava por causa das datas, eu sabia que eu não era uma pessoa que era de estudar, mas se eu entregasse o trabalho minha nota estaria mais ou menos garantida.*

Ent.: A rotina de troca de professores, assim, o que é que você sente que se ocasionava?
**Ártemis:** *É, insegurança porque, tipo assim, às vezes, tinha, por exemplo, conteúdo de química, por exemplo, conteúdo de química na quinta até a oitava série, é um conteúdo complicado por que foram assim a quinta série, por exemplo, é a primeira vez que você vai ver química, você fica perdidão, né. Então, eu não entendia, sabe, eu ficava perdida, né, então é nesse sentido assim que eu achava muita coisa, pra uma cabeça só, e aí eu tinha, né, que me distrair, tipo, ver televisão, né, é...ajudava mina mãe em casa, limpar a casa, minha mãe nunca teve empregada, né, então, eu tinha que dividir todo o meu tempo nesse sistema estudar, ir fazer os dias de educação física, é...trabalhar na minha casa, né, limpar a minha casa pra minha mãe, é...lavar a calçada no desespero porque levava quase a tarde inteira, então era compromissos assim que eu tinha que ter assumido*

*com a minha mãe e assumido com a escola e, às vezes, eu me embaralhava, e às vezes eu me apavorava em função das datas de entrega.*

Ent.: Quais são assim as rotinas temporárias marcantes, acho que você já colocou né?
**Ártemis:** *É, era educação física, é...*

Ent.: Rotina da casa?
**Ártemis:** *Da casa, é.*

Ent.: Você tinha obrigações?
**Ártemis:** *Tinha, é...é...tipo assim, diária era arrumar a cozinh,a né, que até hoje a gente fala, né, então, é arrumar a cozinha, então todo almoço se fazia, né, eu chegava da escola depois da quinta série, eu chegava da escola meio-dia, então a salada era por minha conta, pôr a mesa era por minha conta, depois retirar a mesa e lavar a louça era por minha conta, limpar a cozinha era por minha conta, e então eu tinha quer fazer isso, depois disso já partia pra ver uma televisãozinha, né, uma...uma sessão da tarde, e depois disso já ia quando não tinha educação física, eu já ia fazer as tarefas da escola, essa era minha rotina, daí chegava sete horas, via televisão, né, via novela, né, e depois nove e meia já estamos dormindo, ia pra cama, meu pai chegava, meu pai era um sarro, até hoje ele faz isso, passava o jornal nacional né, meu pai não podia escutar uma mosca passar, não podia ter um som na casa, que o meu pai tava vendo o jornal nacional, então ele assistia o jornal nacional e desligava a televisão, aí minha mãe, como não ia dormir, né, pegava e ligava a televisão de novo e agente ficava assistindo novela e acabava a novela, ele saía lá do quarto, vinha e apagava a televisão, vamos dormir que tá na hora, e todo mundo tinha que dormir, isso foi assim até mais ou menos eu ter uns 16 anos, quando eu fiz 16 pra 17 anos que eu comecei a desobedecer desse sentido, não eu quero ver mais coisa, né, eu vou ficar aqui vendo e ficava, aí dava dez e meia, onze horas, meu pai vinha na sala furioso, aí ele apagava a televisão e mandava dormir, aí eu tinha que ir dormir. Quando eu chegava no quarto, eu não tinha sono, meu pai fazia eu fechar a porta e apagar a luz e deitar na cama, não podia ficar com abajur, não podia ficar com vela, não podia ficar com nada, que ele descobria e ventilador, eu dormia com ventilador e meu pai detestava, então, a... a (risos) a minha rotina até o final da noite era um barato, né, mas foi assim até um bom tempo, depois que foi mudando e...*

Ent.: E teus colegas, você falou que nessa fase que você fez amizades, quais seriam os colegas referência dessa fase, porque?
**Ártemis:** *Então teve, é...eram pessoas, assim, na quinta série foi a Vânia a Dinamar que marcaram muito, por ser só uma turma de meninas, né, nós éramos um trio e nós não nos largávamos, daí na quinta série já fiz um grupo maior de meninas e com meninos também, na sexta série teve a Cibele, a Eliane que eram duas irmãs, são duas irmãs até hoje, né, é...estão vivas, né, no sentido até hoje delas estarem vivas, é então, a Cibele, a Eliane, a Dinamar e a Vânia continuaram com a mesma turma, né, até a oitava, é de meninos teve o Mauro, mais assim, a gente sempre se deu muito bem, o Ivo, um outro rapazinho, de menino era só, até a sétima série era isso, até...até a sexta. Na sétima série, eu fiz um grupo maior de meninos, mas não era assim um grupo ligado, era esporádica, era assim um dia ficava junto outro dia ficava separado, um dia ficava dois três, outro dia quatro, não era um grupo que ficava constantemente reunido.*

Ent.: Em relação, ao tempo você teria um lembrança, assim, alegre, triste.
**Ártemis:** *Não, eu acho ...*

Ent.: Nessa opressão, de repente, na opressão do tempo, que o tempo, te causou, organização do tempo?
**Ártemis:** *Não, não, porque, tipo assim, é...é...é que eu senti assim, que o tempo da escola era mais vivido, mais sentido, mais assim rico pra mim do que o tempo em que eu ficava em casa é porque na escola, além das atividades que a gente tinha que fazer de estudante, a gente fazia bagunça, a bagunça marcou bastante né, a*

*bagunça que a gente fazia era uma bagunça assim, de matar aula pra ficar conversando, é...é coisas assim, é mais de união de grupinho pra ficar conversando, gazeando aula, então quando a gente era pego gazeando aula, era uma festa pra nós né, nós nos escondíamos o máximo que podíamos, mas quando éramos pegos também era uma festa, porque daí era um sarro total né, e assim então as coisas, é...é marcaram bastante em relação a convivência com outros amigos né, ah...tipo assim, ah...*

Ent.: **Ártemis,** continuando, você estava falando da...das suas referências do tempo, e pelo o que eu entendi, a transgressão da ordem do tempo era mais marcante?
**Ártemis:** *Era mais marcante.*

Ent.: E o tempo, que não era legal, assim mexia com você, que situação você colocaria a relação a isso?
**Ártemis:** *É, eu acho que é uma coisa assim, que...que me marcou muito foi assim, meu pai era muito enérgico, meu era uma pessoa muito assim, é...autoritária e ele não me deixava viver o quanto eu queria ter vivido, tipo assim, sair, ir passear, ir ao cinema, ir em aniversário, festinhas e naquela época era muito discoteca, é a gente ia em cinema, meus amigos ia em cinema à tarde, né, então, era esse tipo de atividades que o meu pai não deixava fazer, meu pai assim era extremamente assim enérgico nesse sentido, então tudo era assim muito ligado, só na escola, só em casa, e em casa eu era a única menina, então, tipo assim, eu tinha que, que fazer as minhas coisas de menina e não tinha com quem dividir nada, não tinha uma amiguinha, uma irmã pra conversar.*

Ent.: Suas amigas não iam na sua casa?
**Ártemis:** *Não meu pai não deixava, meu pai não deixava, meu pai de jeito nenhum, meu pai não admitia isso, ele não deixava.*

Ent.: Nem você ir?
**Ártemis:** *Nem eu, nem eu ir na casa delas, nem elas vim na minha, e quando nó nos encontrávamos, era na rua, mas quando meu pai estivesse trabalhando, tipo assim, sábados e domingos eu ficava o dia inteiro dentro de casa, nem brincava porque meu pai tava em casa, e meu pai também quando trabalhava, era um homem muito é caseiro nos finais de semana, ele ficava em casa o dia inteiro escutando futebol, assistindo televisão, mas ficava em casa, então Sábado e Domingo pra mim era uma tortura, porque era o tempo que eu não podia viver, já não vivia o quanto meus amigos viviam, e ainda mais sábado e domingo.*

Ent.: Nas atividades extra-classe, você já me mostrou, que a educação física era o que você mais gostava, teria algum outro, alguma outra situação de atividades fora da sala de aula?
**Ártemis:** *Então no ginásio né, na sétima, oitava série, nos tínhamos aula de laboratório, que era uma coisa bem legal também que era uma coisa assim que a gente curtia bastante porque mexer com aqueles produtos químicos tudo era uma coisa assim fascinante pra nos, e o fato do professor deixar a gente mexer era, era gostoso porque a gente se envolvia com aquilo né, e eu tinha professor de biologia também que ele dava aula ao ar livre poucas vezes ele deu aula dentro da sala, então ele levava nos no bosque ... no bosque, no jardim do colégio e lá ele dava aula as de biologia, então era bem gostosos também ma agradava, e as aulas de culinária né as aulas de educação artística é ...*
Ent.: As aulas eram fora daquele período da manhã?
**Ártemis:** *Não.*

Ent.: Dentro do período da manhã?
**Ártemis:** *Dentro do período da manhã, mas fora da sala comum né, então íamos até a cozinha da escola, lá fazíamos bolachinha, tinha bolo e aquelas coiseiras todas, que até hoje eu não aprendi, e ficávamos lá, era muito gostoso também porque era uma aula bem diferente, e...educação física, atividades que...*

Ent.: Ensino médio você começou, você fez magistério, fez o que?
**Ártemis:** *Não, então, daí eu continuei, né, até a oitava série, eu continuei na...no...na área de análises clínicas né, do primeiro ao terceiro ano também podia continuar né, então, no Vicente Rijo que eu ia ficar eu fiz o primeiro e o segundo colegial lá também, então eu continuei com Patologia clínica e continuei no mesmo ramo de matéria né, e...*

Ent.: Que mudança você sentiu quando você passou pro ensino médio?
**Ártemis:** *Eu acho que não ...*

Ent.: Não teve nenhuma mudança que chamasse a atenção?
**Ártemis:** *Não, não o que mudou da oitava pro primeiro colegial, não foi nem em relação a escola, foi assim, eu conheci um rapaz, nós começamos a namorar e ele ia muito na escola me buscar, então a entrada a saída da gente era muito ligada ao ponte com o namorado, é...eu não podia ficar com a matéria atrasada, não podia ficar esperando alguém lá dentro não sei o que porque ele estava lá fora esperando, e ele era muito ciumento, então não deixava eu conversar com minhas amigas, bateu o sinal eu tinha que sair correndo, ir com ele pronto, acabou né, é...então nesse sentido assim mais mudança assim em relação a escola não continuou a mesma.*

Ent.: Então você acha que não alterou muito a sua rotina dentro da escola?
**Ártemis:** *Não, não, fiquei no mesmo colégio.*

Ent.: Ficou no mesmo colégio, quando você começou o colégio, o ensino médio, você tinha uma expectativa que foi reforçada, em relação a esse nível de ensino?
**Ártemis:** *O que começava e ficou assim bem marcante na minha idéia, era o vestibular né, aquela história, ah, agora você vai fazer o vestibular, tem que se preparar para o vestibular, não sei o que lá, então, assim, desde do primeiro colegial a minha preocupação maior era o vestibular, não era nem o colégio em si, porque o colégio em si eu não era uma ótima aluna, não era de estudar, não era de tirar notas excelente, mas também passava de ano ficava na boa né, tarava lá 5,6,7 né, mais passava, e no primeiro colegial eu lembro que a gente ficava muito os professores falavam muito do vestibular, então o vestibular sempre foi uma sombra..*

Ent.: Mas você, essa expectativa você tinha elaborado alguma expectativa, alguma coisa em relação ao ensino médio?
**Ártemis:** *Não, eles é que foram criando isso em mim.*

Ent.: Pro vestibular né?
**Ártemis:** *Por mim não, é.*

Ent.: E você já tinha assim uma idéia de o que você gostaria de fazer no vestibular, que profissão você gostaria de seguir?
**Ártemis:** *Eu gostaria de seguir, inclusive fiz vestibular para Psicologia, nossa eu achava Psicologia um máximo né, pra mulher né pra aquela época toda muito, assim, na moda, né, Psicologia, então pra mim, Psicologia era uma coisa assim bem, bem legal. Aí quando chegou à hora do vestibular eu fiz a inscrição pro... pro...pra Psicologia, fiz o vestibular e não passei, aquilo pra mim foi uma coisa tão assim bombástica que eu falei não quero mais fazer isso, de jeito nenhum, não vou conseguir, não vou conseguir aí eu mudei, aí quando foi que eu mudei que eu comecei a mudar de curso pra curso, né?*

Ent.: Essa organização de tempo é do ensino médio teve alguma diferença?
**Ártemis:** *Não.*

Ent.: Então não alterou nada, então você não ...
**Ártemis:** *Não era a mesma rotina.*

Ent.: E teve algum professor marcante, nessa nova fase?
**Ártemis:** *Teve...é...o professor, teve no terceiro ano, né, porque no primeiro e no segundo eu estudei no Vicente Rijo, então eu estava bem assim, integrada com o meio e com as pessoas todas, no terceiro ano eu fui para o Colégio Londrinense e lá foi assim muito difícil é pelo clima que criou pela expectativa que me criou porque eu era completamente é...é segura em relação ao Vicente Rijo, quando eu fui pra lá eu vi uma realidade completamente diferente, tanto em questão de conteúdo em questão de ...*

Ent.: Uma escola particular?
**Ártemis:** *Particular, o nível era diferente, o nível sócio econômico era diferente, então isso me agredia muito e o jeito, assim, é diferenciado de alguns professores também.*

Ent.: Em que sentido?
**Ártemis:** *No sentido assim , eu tinha um professor de História que um exagero, era um barato brincar, ele fazia tanto estripulia dentro da sala em cima daquele tablado, né, então era lá em cima tinha uma escada e em cima o tablado, ela fazia tanta estripulia em cima daquele tablado que aquilo me fascinava, inclusive palavras, história era uma coisa muito difícil, né, a gente quase não guardava, mas com as aulas dele a gente gravava bastante porque era uma coisa assim que ele fazia até comédia sabe, com a história.*

Ent.: No que que ele te chamava à atenção nas explicações dele?
**Ártemis:** *Ele era assim extremamente bem humorado, ele pegava o fato histórico e transformava totalmente em uma piada numa sabe, sabe numa seção alegórica que não tinha comparação, ele fazia trejeito, ele pulava em cima daquele tablado, ele gesticulava mas olha era cômico, o cara fazer as aulas de história dele, então chegava na aula de história ninguém queria matar aula, em compensação a de inglês ninguém assistia porque só ficava os bons mesmo da sala pra ver as aulas de inglês e ouvir as aulas de inglês, e eu como não entendo nada de inglês, eu não vou...eu não fico nessa sala e matava aula, então eu chegava nos provões, no terceiro ano tinha provões, do...do....*

Ent.: Simulado?
**Ártemis:** *Simulado, esses simulados, menina de Deus, era um terror pra mim, no simulado eu fazia o mínimo, do mínimo do mínimo, né, acertava assim uma, duas a mais pra não ficar com a nota vermelha, então foi assim, muito difícil pra mim nesse sentido, simulado era toda Quarta- feira, era Quarta e Sexta, Quarta e Sábado.*

Ent.: Qual a...sua vida no ensino médio, ela mudou no terceiro ano ?
**Ártemis:** *Mudou.*

Ent.: A organização do tempo foi alterado, em que sentido?
**Ártemis:** *Foi alterada, foi alterada porque eu fui me esforçar mais ainda, tanto que eu falava pra minha mãe, assim, tipo assim, mãe eu tenho que estudar, não posso limpar a casa pra você, e ela nem queria saber, eu tinha que limpar a casa, né, uma vez ou outra eu falava pra minha mãe que eu precisava estudar e ela me*

*liberava, mas tipo assim, eu tinha que realmente coordenar o meu tempo, aí na oitava série é que eu ainda namorava o meu marido.*

Ent.: Na oitava ou no terceiro colegial?
**Ártemis:** *No terceiro colegial eu ainda namorava ele e, tipo assim, ele reclamava muito que eu não namorava ele, que a gente não se via, que a gente isso, que a gente aquilo, e foi assim que começou sabe, assim, tipo assim, eu me questionar, pó, eu estudo ou namoro né?*

Ent.: Então...namorou ? (risos)
**Ártemis:** *Namorei.*

Ent.: Em relação ao tempo, de uma organização temporal nas suas aula ou na sua vida, tem algum professor que te marcou nesse três anos do ensino médio?
**Ártemis:** *É, nesses três anos...é...foi a professora Márcia né, porque a professora Márcia foi com a gente até o segundo ano, da sétima até o segundo ano, no Vicente Rijo, então eles continuaram.*

Ent.: O quê que chamava à atenção nela?
**Ártemis:** *Era a rigidez dela e o domínio do conteúdo que ela tinha.*

Ent.: A rigidez, em relação ao cumprimento?
**Ártemis:** *É, tudo, tudo, desde de, tipo assim, de entregas de prova, entrega de provas, é entrada, a saída de aula dela sabe, ela não admitia que ficasse no corredor esperando por ela, tinha que ficar dentro da sala sabe, quando ela chegasse não podia ficar aquela balbúrdia, tinha que todo mundo já se sentar, então eram coisas assim bem rígidas, e no terceiro colegial...é...tinha também um professor de matemática Okano, não lembro primeiro nome, e ele era assim uma sumidade, também era uma coisa assim impressionante a inteligência daquele homem, eu achava, assim, fascinante, mas eu não entendia nada de matemática, eu ficava assim completamente desnorteada, né, e daí então, ele dava aula pra gente assim, muito sério ele, muito, o que tinha de palhaço tinha o outro de sério, muito sério, eu achava que agente nunca podia chegar perto dele assim sabe, não tinha liberdade pra gente chegar nele assim, aí um dia eu tava vendo o resultado do simulado e ele chegou assim, né, começou a conversar comigo, assim sabe, como se eu fosse assim né, como se eu conhecesse ele, né, daí eu comecei a conversar com ele, fui respondendo o que ele ia perguntando, então ele foi assim, então toda aula dele, ele se dirigia a mim sabe, ele falava o meu nome, né, tipo, em chamada, perguntava se eu estava entendendo, né, então aquilo me aproximou dele, mas assim eu continuava não entendendo nada da matemática.*

Ent.: E não era desatenção né?
**Ártemis:** *É.*

Ent.: A gente tem assim, tempo que causa uma certa pressão, e o tempo que ele é mais livre, tal, dentro dessas duas situações de um tempo mais livre e de um tempo mais apreensivo, que lembranças você tem, que você poderia me citar?
**Ártemis:** *O que me faz lembrar, de uma situação de prazer, ou de constrangimento, vamos dizer assim, de prazer era a escola, que era lá que eu encontrava meus amigos, e de só de obrigação era minha casa, porque meu pai era muito rígido, então meu pai não me dava liberdade, meu pai não deixava, nem depois dos quinze anos, vamos dizer assim, não deixava nem sair na rua, eu tinha que ficar só dentro da minha casa, então eu conversava com as vizinhas, mas era assim do muro, eu não tinha liberdade pra sair de jeito nenhum, e quando eu comecei a namorar foi um choque, né, porque meu pai...daí eu tive que contar para minha mãe e minha mãe queria contar para o meu pai, então foi aquele fuzuê, conta ou não conta, conta ou não conta, né, e eu com aquilo, um dia o meu pai vai me pegar, porque o moço ia lá no colégio me buscar e ele não deixava de ir me*

*buscar, meu pai não deixava a gente pensar em namorar, aí foi um fuzuê, aí até quando minha mãe contou pra ele, daí ele fez o moço ir na minha casa conversar e não sei o quê, então à partir daí foi que eu comecei a ter um pouquinho mais de liberdade nesse sentido, assim, de poder vir da escola pra minha casa sem aquele medo de ser pega né, uma coisa errada, vamos dizer assim, mas o resto era tudo igual.*

Ent.: Qual professores, qual ou quais professores dessa tua fase, que você diria, esse professor pra mim seria um modelo de referência, por um motivo ou por outro?

**Ártemis:** *E continua sendo a professora Márcia, aquela uma que mais assim, pela inteligência dela, mais assim um professor que tenha me marcado, não, não tive não, nem positiva nem negativamente, o professor de química, física, não química quando eu reprovei, o professor de química era um professor muito, assim, é...sisudo, ele não...ele explicava, entendeu, entendeu não entendeu, fica sem entender, então aquilo, quando eu reprovei, eu me culpava por não entender o quê aquele homem dizia, explicava, então eu achava que era ele que me reprovou, não foi eu que reprovei, foi ele que me reprovou, porque ele não dava acesso, ele não dava é explicações à parte, sabe de jeito nenhum, então aquilo me marcou muito quando eu reprovei e fato de fazer tudo de novo basicamente com os mesmos professores, então foi uma coisa assim bem difícil pra mim ao mesmo tempo que facilitou em outras coisas dificultou nesse sentido, eu me revoltei comigo mesma, falei, pó, bombei, além de bombar eu vou ter que fazer tudo de novo, e o mesmo professor.*

Ent.: E isso ficou com referência positiva?

**Ártemis:** *Negativa.*

Ent.: No curso superior, como é que foi, a onde você estudou o quê que você fez, como foi a sua tomada de decisão?

**Ártemis:** *Então, quando eu tava fazendo, é...até o terceiro ano do colegial eu pensava em fazer psicologia, fiz um, levei pau, e daí mudei para serviço social.*

Ent.: Fez em universidade pública ou particular?

**Ártemis:** *Na UEL, fiz na UEL levei pau em psicologia, falei, vou mudar, mudei pra serviço social, passei, aí quando eu passei em serviço social, eu comecei a fazer, mas serviço social era assim, tinha 60 vagas, mas eu acho que tinha um dois rapazes, o resto era só meninas, e naquela época, desistiram muitos do curso havia muito abandono, de...de...da faculdade, né, e eu lembro que minha turma foi ficando assim cada vez menor, então eu fiz dois anos de serviço social, namorando o meu marido, aí eu fiquei grávida, quando eu engravidei, aí foi aquele auê de novo né, foi aquela complicação aquela, aquele transtorno todo, quando, e daí, como eu passava muito mal, tanto fisicamente quanto psicologicamente, muito vômito, muita tontura, muito isso, muito aquilo, eu passei a faltar muito no curso e comecei a perder provas, aí quando eu perdi provas pela falta de percepção até, quando eu quis voltar, quando eu estava melhor par voltar, as professoras não quiseram ma dar as provas de novo porque eu tinha perdido e tinha todo aquele processo de recorrência de prova tudo e eu tinha perdido aquele tempo e as professoras simplesmente, simplesmente não me deixaram mais fazer as provas porque tinha passado o tempo, aí eu me desgostei, eu falei, ah...é assim, daí eu larguei, fazendo dois anos ali.*

Ent.: Você gostava do curso?

**Ártemis:** *Gostava, gostava tanto que, tipo assim, se eu não gostasse, acho que eu teria largado logo, mas eu gostava, daí eu fiquei grávida, daí passou os nove meses e nasceu o Gustavo, quando o Gustavo tinha dois pra três meses eu falei vou voltar a fazer faculdade, fiz o vestibular par a serviço social, passei comecei a fazer, fiz um ano me senti assim completamente é...é ...*

Ent.: Desculpa, daí você fez vestibular pra que daí?

**Ártemis:** *Pra serviços sociais de novo.*

Ent.: De novo?

**Ártemis:** *É, daí passei de novo, entrei, fiz um ano e não gostei, o pessoal era completamente diferente das outras meninas que tinha, né, falei, quer saber, eu vou largar essa porcaria, larguei, aí o Gustavo continuou crescendo né, aí como o Gustavo tá com 3 anos, eu falei vou fazer de novo, fiz e entrei e comecei e daí larguei.*

Ent.: Serviço social?

**Ártemis:** *Serviço de novo, aí falei, não quero fazer mais nada, ai fiquei um tempo sem estudar, né, na faculdade, sem nada, aí eu pensei, assim não, né, o quê que eu vou fazer da vida agora, eu precisava arranjar um trabalh,o como é que eu vou ficar, né, mas o meu marido falava que eu não precisava trabalhar, porque, né, nossa vida social era econômica era satisfatória e não precisava trabalhar, mas começar a dar aqueles chilique sabe, de mulher casada que não sabe o quê faz da vida, eu falei, ah, pra mim não ficar à toa eu vou fazer magistério e fui lá pro Premem lá pro Rosário Castaldi, fiz a matrícula pro magistério, fiz os quatro anos.*

Ent.: Então, você voltou pro ensino médio?

**Ártemis:** *Voltei pro ensino médio.*

Ent.: Pra fazer a formação?

**Ártemis:** *Aquela formação toda que eu tive em patologia não adiantou de nada, porque era área completamente diferente, então eu tive que fazer...é...as matérias do magistério normal, o que me abateu um pouco, foi que eu fiz alguma disciplinas na UEL então as da UEL eu entrei na metade do primeiro ano, eu abati meia dúzias de matérias.*

Ent.: Você fez os três anos de magistério?

**Ártemis:** *Aí fiz os três anos de magistério.*

Ent.: E qual foi assim, a mudança que você sentiu dessa, você saiu do ensino, do curso superior e voltou pro ensino médio?

**Ártemis:** *É, mas eu não me choquei com isso, não me alterou em nada, não prejudicou em nada porque eu tava querendo fazer aquilo, eu não achava que eu tava perdendo tempo.*

Ent.: Quando você pensou em ser professora, fazer magistério, você tinha alguma referência de alguma situação que te levasse a isso?

**Ártemis:** *Não, era simplesmente o fato de ser uma...quando eu levantei o magistério eu pensei assim, bom, é uma profissão que eu posso trabalhar meio período, é uma profissão, é mais...é mais adequada, entre aspas, a mulher é, né, o salário, né, era meia boca, dava para mim pagar minhas despezinhas, naquela época, então, tipo assim, nada foi assim intencional, eu nunca tive pretensão de ser professora, eu fui fazer o magistério porque não tinha outra coisa pra fazer.*

Ent.: E essa, quando você entrou nesse curso, é...ouve alguma mudança na sua rotina temporal?

**Ártemis:** *Em função, é...,em função, eu daí era casada tinha a minha casa e o Gustavo que era pequenininho, né, então nesse sentido, me senti bem cobrada por causa disso, porque o Gustavo ele era pequenininho, então minha mãe falava mas porque você vai estudar, o menino está tão pequeno tem que cuidar do moleque, e por outro lado eu pensando, pó, se eu não estudar agora, quanto menos tempo eu ficar...*

Ent.: Essa época você já tinha que idade?

**Ártemis:** *Eu casei com 19, lá por uns 24 anos, não 25 anos, é 25, jovem mais nem tanto, jovem pelo fato de já ter casado, mas já quando eu entrei no magistério, as meninas que faziam magistério tinham 16 anos, eu era a mãe delas entendeu, me sentia assim.*

Ent.: Como é que você sentiu esse encontro com a nova geração?

**Ártemis:** *É que eu estava amadurecendo, eu achava que tudo que elas faziam era bobagem, eram né, muitas coisas eu passava a experiência, né, que não era assim, era assado, então, tipo assim, é...eu não era à única, tinha mais duas ou três meninas dentro do magistério que também tinham o mesmo processo, eram casadas tinham filhos, então, nós fizemos um grupo e nós vivenciávamos com as outras as nossas experiências, tipo assim, ò, não faz isso, não faz aquilo, casar é assim, casar é assado, então, assim não teve conflito não teve...eu só achei, achava que elas eram imaturas.*

Ent.: Daí você foi para um curso superior posteriormente ou não?
**Ártemis:** *Então, aí quando eu terminei o magistério, é...eu acho que eu fiquei um ano mais ou menos, foi um ano mais ou menos é sem perspectiva nenhuma de trabalho, aí quando já fazia um ano mais ou manos que eu tinha terminado o magistério, eu fui convidada, por uma pessoa da prefeitura, ofereceu para o meu marido, perguntou para o meu marido se ele não sabia de alguém que não queria ser professora, ele falou, ah...a minha esposa é professora, minha esposa fez o magistério ( ah, manda falar comigo), daí fui lá falei a vamos, vamos, então vamos, então foi assim que eu entrei na prefeitura.*

Ent.: Você foi para uma escola rural ou urbana?
**Ártemis:** *Urbana.*

Ent.: Mas e curso superior?
**Ártemis:** *O curso superior, foi na UEL, então, mas o curso superior veio depois ainda que eu entrei na prefeitura, foi dois ou três anos depois que eu fiz geografia, e gostei do curso e continuei e graduei em Geografia.*

Ent.: E porque que você escolheu Geografia, depois de todas essas experiência?
**Ártemis:** *Não tem nada a ver uma coisa com a outra, é, bom, primeiramente porque era um curso pouca disputado, tipo assim, eu já fazia muito tempo que eu tinha parado de estudar, que eu estava longe de cursinho, tudo e eu não ia fazer cursinho pra estudar par fazer vestibular, eu ia ali na raça mesmo né, eu falei, bom, eu vou pegar um curso que seja pouco concorrido, é um curso que pode ser que venha a ser agradável também vou fazer né...aí eu pensei em Geografia porque na área de Biologia eu não queria nada porque em toda área biológica tinha um esforço muito grande de tempo, um dedicação grande de tempo pra estudar eu não queria, tinha que ser um curso noturno porque de dia eu tinha que ficar com o meu molequinho, então tinha que ser um curso noturno, foi aí que eu optei pela Geografia, daí eu já tava trabalhando, daí eu fiz Geografia de noite, e trabalhar em um período só na prefeitura.*

Ent.: Dentro do magistério, você teve alguma professora que reforçou mais em termos de permanecer na carreira do magistério, te interessava realmente?
**Ártemis:** *É, no magistério, eu achei que, tipo assim, eu gostei de fazer o magistério porque, eu tava madura, né, aquelas aulas pra mim eram como se fossem é...uma dica de vida entendeu, eu tava entendendo, eu entendia o que podia ser feito com uma criança o que não podia então nós tínhamos aula de todas né de didática tinham aulas específicas para o curso, então aquilo me fazia é fazia entender melhor e começou a me abrir pra ver o quê seria a profissão de professora.*

Ent.: E alguma professora te chamou à atenção?
**Ártemis:** *Muitas professoras naquela época, professora de física, de psicologia, né, infantil, a professora de psicologia era uma professora, assim, maravilhosa que deu bastante, é...requisito, bastante base, é a professora...é eu tava com o nome dela aqui agora é a professora de,...de didática da educação Kioco, não Mioko, ah, não sei.*

Ent.: Mioko ?
**Ártemis:** *É, é...não sei, é uma japonesa, muito simpática, simpaticíssima, uma pessoa assim, super agradável.*

Ent.: Mitue?

**Ártemis:** *Mitue, isso mesmo, Mitue é uma japonesa, professora super agradável, super legal assim, sabe, ela tratava a gente, assim, as mais velhas, assim, no mesmo nível que os delas, tratava as mais novas como molecada mesmo sabe, então ela diferenciava as coisas, ela via o nosso interesse, então ela praticamente dava aula pra nós, entendeu, a gente que participava da aula dela, né, as meninas ficavam mais né...então essa professora também marcou bastante.*

Ent.: E alguma coisa de tempo assim é...de referência de tempo de organização de tempo, você percebeu em alguma delas, que tenha assim te chamado atenção, que você acha que gostaria de fazer daquela forma ou não gostaria de ser...nessa fase já tinha isso não, você percebeu isso ou não?

**Ártemis:** *Não, o que acontecia é...eu via que o magistério era uma profissão muito complicada, complicada no sentido de que ia me tomar tempo, que eu não ia mais viver em função do meu filho ou da minha casa, eu tinha que viver bastante pra minha profissão, teria uma profissão que ia me pegar no tempo assim, eu ia te que ter muita delicadeza, no que da, o quê fazer nesse sentido então, eu tinha que conciliar tudo, o meu filho, o meu trabalho, a minha casa, a minha família, tudo tinha que ser.*

Ent.: E como é que foi isso?

**Ártemis:** *Acho que foi bem...acho que foi...eu tive muita ajuda da minha mãe, da minha mãe da minha sogra, é porque minha mãe que ficava com o Gustavo né, meu marido nunca quis deixar o Gustavo sendo cuidado por babá, disso ele não gostava, então sempre pelas avós né, e a minha mãe que sempre tomou carga dessa responsabilidade né, é...*

Ent.: E quanto tempo no curso superior, ouve uma mudança também durante essa temporal na sua vida, como é que foi isso?

**Ártemis:** *Então, até o horário de vir para a escola, meio dia, que eu trabalhava à tarde, eu ficava assustada eu ficava na minha casa, né, ficava lá, daí eu vinha pra cá, vinha pro trabalho né, depois eu voltava ficava meia hora com o meu filho e era o tempo de tomar banho né, e fazer um lanche e já deixava ele com minha sogra pra mim ir trabalhar, pra mim ir estudar, porque eu morava em um condomínio que tinha 3 blocos, eu morava num bloco e minha sogra no outro, então eu deixava o Gustavo com ela, pra ir para a faculdade, e assim foi, daí quando eu tava no meio da faculdade eu me separei, né, do meu marido, aí eu tive um grande problema, ai minha sogra começou a dizer que se eu quisesse estudar...*

**[FIM DA FITA]**

- **INFORMANTE: ÁRTEMIS – CASSETE 02 B**
- **ENTREVISTA 2: 12/06/2003**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: Meu nome é Magda, 12 de julho de 199... êpa 2003 (risos). Estamos conversando sobre a fase do curso superior, a mudança que foi colocada no tempo da vida da **Ártemis**. Continua, **Ártemis,** o que você estava me falando?

**Ártemis:** *Foi nessa época que eu me separei né, e quando eu me separei minha sogra me deu um [ruído]xeque-mate: "É, você dá um jeito aí com o Gustavo, porque eu não vou ficar com ele, eu chegava em torno de dez e meia, dez e meia eu saia da faculdade, quinze para as onze, mais ou menos, chegava em casa, então ela falou porque fica muito tarde. Então complicou muito a minha vida nesse sentido, que eu tinha que levar o Gustavo na minha mãe e depois ir para a faculdade. Então, o tempo ficou menor, né, o meu gasto com o tempo ficou maior e o tempo ficou reduzido. Então eu sempre chegava atrasada na universidade né, só que tipo assim, eu não faltava porque era um extremo prazer, a faculdade de geografia pra mim. Eu fiz amizades*

*muito maravilhosas, até hoje a gente se comunica. Amizades tanto com homens quanto com mulheres, né. Então, nós éramos em três homens e três meninas e a gente fazia muita bagunça, mas só que a gente estudava muito também, era na hora do pegar lá, tinha que sabe, era sempre a nossa equipe ficava os seis da pesada juntos, mas também resolvia os seis. Então é...todos os trabalhos eram entregues na data, tudo era feito, as provas a gente estudava sabe, era bem legal.*

Ent.: Nessa época você morava só com o seu filho?

**Ártemis:** *Daí eu fiquei só com o Gustavo e eu morava sozinha com o Gustavo...no mesmo condomínio que a minha sogra, mas em casas separadas né.*

Ent.: Mas daí quem que cuidava dele?

**Ártemis:** *Então, minha mãe, era a História de levar o Gustavo antes de eu ir para a faculdade na minha mãe. Eu deixava ele lá, e daí eu não pegava o Gustavo de noite quando eu voltava porque dez e meia ele já estaria dormindo e eu não tinha carro, é, não tinha como transportar o moleque e minha mãe também não ia deixar né. Então ele dormia sempre na casa da minha mãe e depois de manhã eu ia buscá-lo. Daí eu ia buscá-lo e ficava lá na minha mãe já, né. Muitas vezes eu almoçava lá e depois eu ia pra escola. Então, essa fase foi assim muito corrida na minha vida, né, pelo fato de já estar trabalhando e foi muito corrido, e pelo fato de estar gostando muito da faculdade. Porque, assim, o fator de todos os conteúdos que eram dado, tratados na faculdade foi muito gostoso, é...foram agradáveis sempre, eu me envolvia bastante gostava de estudar, né? Me interessava, né, então, e era rígido porque trabalho na universidade é pior ainda, né, é muito mais leitura, é muito mais conteúdo, muito mais, né, pesquisa. Então eu vivia fazendo prova, fazendo trabalho e sempre em cima de muitos e muitos livros. Então foi uma época que eu estudei bastante, que eu dediquei bastante tempo, mas foi uma época que eu aprendi bastante. E nós daí do curso de Geografia especificamente, é um curso que dá muita liberdade e satisfação no sentido de trabalho de campo, né? Então nós faziamos muito trabalho de campo, nós viajávamos nos finais de semana, né. Então, ia a classe toda, metade da classe fazia bagunça e a [ruído da fita] outra metade da classe ficava santinho. Então nós atrapalhava tudo os bonzinhos, mas sempre fazia, sabe as nossas coisas eram assim bem esculhambada mas sempre...*

Ent.: Como é que você lembra desse tempo da sua vida? Tempo da liberdade? Que tempo é esse?

**Ártemis:** *É, foi dividido. Era um tempo, assim, de bagunça, tipo, porque era prazeroso, chegar na sala de aula era sempre piadinha, é sempre casos pra contar e cervejada, e passear no final de semana, mas tinha sempre muita responsabilidade: "ó, nós temos que fazer isso, temos que fazer aquilo. Amanhã tem prova, depois de amanhã tem trabalho, trabalho de campo final de semana e relatório", sabe?! Então era assim, bem corrido no sentido de obrigações, mas era muito satisfatório em relação a prazer mesmo, de estar lá. Então eu não faltava, era muito difícil.*

Ent.: E você lembra, assim, nesse seu curso superior se tinha alguma coisa sobre tempo, se havia discussão sobre o tempo? Se havia algum estudo sobre o tempo?

**Ártemis:** *Ah, basicamente em todas, basicamente não, é 90% das meninas eram ligadas a...ou se fosse cronologia, era...é, sabe, tinha sempre alguma coisa que relatava sobre que nós caíamos no conteúdo Tempo, tipo Tempo Histórico, Tempo Geográfico, tudo sempre estava junto.*

Ent.: Fazia essa diferença então?

**Ártemis:** *Fazia, fazia. Tanto que algumas grandes discussões no meu curso é, quando eu falava da minha experiência quanto professora de primeira à quarta série né, Geografia e História eram juntas as disciplinas né, então eles questionavam muito.*

Ent.: Estudos sociais?

**Ártemis:** *É, não era, eles não chamavam de Estudo Sociais, mas eu falava que Geografia e História era ligado, que não eram disciplinas distintas em si, e sim interligadas por isso que eram juntas e então, assim as professoras achavam um absurdo.*

Ent.: O pessoal da geografia achava um absurdo. Isso foi na década de?
**Ártemis:** *Achava um absurdo. Eu me formei em noventa e... seis.*

Ent.: Noventa a noventa e seis?
**Ártemis:** *De noventa a noventa e seis. Então eles achavam, assim, um absurdo, como desde pequenininho já as crianças já tava fazendo confusão, sabe aquelas coisas assim: "como que a prefeitura..." e não sei o que, e eu falava "não, mas é bem legal", mas era bem legal porque eu estava tendo geografia, então eu fazia distinção.*

Ent.: Você sabia diferenciar?
**Ártemis:** *É, eu fazia distinção de Geografia, o quê era geografia, o quê era História, o que uma implicava na outra, eu tinha, assim, um processo de crescimento comigo, mas não via isso com as outras.*

Ent.: Vamos parar um pouco

**[INTERRUPÇÃO DA FITA]**

Ent.: Bom, **Ártemis**, eu queria saber, você já colocou algumas coisas, mas eu queria saber mais: quando é que você optou em ser professora? Quando e como, né? O quê que você tinha como referencia para ser professora?
**Ártemis:** *Não, nunca tinha, inclusive nego, quando a gente brincava: "não quero ser professora nunca na vida!" Várias vezes eu falei essa frase. E foi mais realmente assim, depois que eu fui desistindo dos cursos, né, do Serviço Social, da Psicologia eu falei: "ah, não posso ficar sem fazer nada; eu tenho que ter umas profissão". Via que o meu casamento não ia legal. Então eu tinha que fazer algum coisa pra me auto sustentar né, não poderia ficar...é...pensando que eu ia ganhar pensão do marido ou que meu pai e minha mãe me ajudava, eu não podia pensar assim! Então foi aí que eu optei pelo magistério, pelo fato de ser uma carreira que eu achava que era, que não fosse tão sacrificante, né, e que eu poderia conciliar tudo. Então foi nesse sentido assim, então foi uma escolha assim, por falta talvez até de preparo, não teve nem me preparado em outra área, qualquer coisa assim nesse sentido.*

Ent.: Se você for pensar assim: "tem um modelo de professora que foi positiva na minha vida e negativa um modelo de professor, professora" qual que você ma indicaria ?
**Ártemis:** *Não negativa... negativa acho que eu não tive nenhuma não, quer dizer, me marcou o professor, de quando eu reprovei, mas pelo fato de assim, foi uma coisa triste pra mim no sentido de ter que fazer de novo né, mas não que aquilo me desse rancor nada disso. Negativamente não tive nenhuma professora assim, é...mesmo quando eu falei da quarta série que a professora me pois lá na última carteira, é...eu fiquei meia revoltada, mas depois também passou e pronto. Então, negativamente que marcou mesmo, não teve nenhum. Agora, professores assim que eu digo assim: é apesar de áreas bem diferenciadas, né, foi realmente desde o colegial até a universidade tiveram um, no ginasial, no magistério, no próprio magistério e até mesmo dentro da universidade teve professores muito assim...*

Ent.: Nenhum deles, você não tem um ou dois, que te marcaram mais profundamente?
**Ártemis:** *Não, pra dizer assim, sinceramente, tive bom professores, professoras, que realmente tinham capacidade, tinham, é...sabiam passar o conteúdo, mas nenhum assim que, admirava enquanto pessoa, enquanto profissional mas, assim, não vamos dizer idolatria pelo aquele professor.*

Ent.: E, por exemplo, em relação ao tempo, né, forma de organização do tempo, você tem algum que seja referência positiva pra você? E negativa né ?
**Ártemis:** *É, também não...*

Ent.: Nunca te chamou a atenção?
**Ártemis:** *É, porque era tudo muito, assim, era muito rápido, tudo era muito rápido. Os quatro anos de faculdade passaram muito rápido, foram coisas assim...*

Ent.: Mas, anteriormente, em toda a sua vida escolar?
**Ártemis:** *Em toda minha vida escolar.*

Ent.: Em todo assim?
**Ártemis:** *Não. Eu acho assim, apesar do ano em que eu levei a reprovação, foram assim, coisas que eu consegui, eu reprovei por não entender a matéria, por não conseguir captar a matéria, mas nada...*

Ent.: Mas, tipo assim, independente de quando você reprovou, se você era bem tratada ou não, mas aquele professor que fala assim "olha como ele trabalha com o tempo, olha como ele organiza esse tempo"?
**Ártemis:** *Nunca pensei, não.*

Ent.: Você nunca, nenhum te chamou a atenção, para a admiração ou para outra situação?
**Ártemis:** *Não, não, porque eu nunca parei para pensar nisso. Eu achava enquanto professor ele tava fazendo a papel dele, entendeu? Eu sempre achei que os professores, enquanto professores lidavam bem com que...*

Ent.: Na sua formação, você acha que tem alguma experiência em relação ao tempo que te marcou? Em toda a sua formação?
**Ártemis:** *Eu acho que só em relação, assim, a vida pessoal e a vida enquanto estudante mesmo né. Foi difícil a parte que eu fiquei, a parte da separação, o nascimento do Gustavo já não, porque o nascimento do Gustavo foi uma coisa que me trouxe muito prazer, muita alegria de vida né, mas a separação foi uma coisa assim, traumatizante para mim. Foi uma coisa assim, que abalou a rotina, abalou a parte profissional, porque eu tive depressão, a depressão me fez pedir licença, eu não consegui dar aula. Não tinha estrutura emocional, não tinha estrutura física pra dar aula. Então eu me afastei e isso foi uma coisa que me deu muito ter que fazer isso, ter que sair, ter que parar né, eu sei que eu prejudiquei as crianças naquele ano, eu sei que eu prejudiquei a professora que substituiu porque ela pegou o bonde andando, é muito difícil. Então essas coisas sim, mas as outras coisas não.*

Ent.: Então, o seu casamento durou quantos anos?
**Ártemis:** *Meu casamento durou oito anos, entre casamento e namoro foram 15 né, mas o casamento durou oito anos.*

Ent.: E sua religião qual é?
**Ártemis:** *Católica.*

Ent.: Seu marido?
**Ártemis:** *Ele também era católico, só que, tipo assim, católica bem esculhambada porque freqüentava o centro espírita, aquelas coisas assim né, e eu, assim, me empolgava com aquelas coisas de espiritismo, algumas vezes eu fui no centro espírita, mas não cheguei a me envolver e ele já não, ele já era mais...só que depois, quando a gente casou, eu fui deixando a minha religião, deixei de ir na missa deixei de participar.*

Ent.: A profissão do seu marido ?.
**Ártemis:** *Comerciante.*

Ent.: E atual ?
**Ártemis:** *Também.*

Ent.: Você casou de novo?
**Ártemis:** *Casei de novo, meu marido hoje é Escriturário. Trabalha em uma firma de escritório.*

Ent.: A vida é mais organizada temporalmente ou mais agitada?
**Ártemis:** *Muito mais organizada e mais presente, e mais prazerosa, mais solidária e mais companheira.*

Ent.: Na formação de seu filho, você tem um filho né?
**Ártemis:** *Hã hã!*

Ent.: Você teve mais filhos?
**Ártemis:** *Não.*

Ent.: É...você trabalhou essa questão da religiosidade?
**Ártemis:** *Não. Não porque o fato de eu ter me afastar, eu afastei ele também.*

Ent.: Você participa hoje de atividades religiosas?
**Ártemis:** *Agora eu voltei.*

Ent.: Participa assim, vai à missa ou tem algum movimento menor?
**Ártemis:** *É. Não, não tenho envolvimento, não trabalho com a comunidade não, mas voltei a ir à missa né.*

Ent.: Você participa de algum grupo de atividades comunitárias?
**Ártemis:** *Não.*

Ent.: Você acha que existe comunicação entre sua vida particular e a sua vida profissional?
**Ártemis:** *Completamente.*

Ent.: Existe comunicação? As pessoas?
**Ártemis:** *É, meu marido é muito assim, tipo assim, os problemas que eu vivo tanto com alunos, tanto com superiores, todo ele sabe, ele participa, ele dá opinião, ele dá o ponto de vista dele né, dá à orientação então ele tá....*

Ent.: Mas ele, o grupo da escola e da sua família, não se comunicam?
**Ártemis:** *Não, não a ver.*

Ent.: Eles se comunicam, tem atividade extra escolar?
**Ártemis:** *Não, não, nada, nada. Não nos reunimos.*

Ent.: São dois universos?
**Ártemis:** *São duas coisas distintas.*

Ent.: Como é que é a organização do tempo na sua casa na sua família, hoje?
**Ártemis:** *Ai, ai, eu acho que eu vivo muito mais a minha profissão, do que a minha parte de mulher, de dona de casa, até de mãe. Eu chego em casa, tipo assim, hoje faz três anos que eu estou trabalhando de manhã e de tarde né, então eu saio de casa sete e meia e chego em casa seis horas da tarde; nem vou almoçar né, porque fica muito difícil contra à mão, né? O tempo é pouco pra eu ir até a minha casa almoçar. Então, eu almoço na escola, eu translado de uma pra outra agora sem ir para a casa, né? Eu saio de casa muito cedo e chego seis horas, meu marido trabalha até oito e meia, o horário que eu chego ele ainda não está em casa e muitas vezes, vamos supor, dentro de uma semana, eu passo cinco dias em cima de um computador, em cima de atividades que eu estou preparando, em cima de material didático, em cima de correção de prova, até madrugada sabe, tudo! O meu marido chega e eu to lá ainda; ele fica lá vendo televisão e eu to lá ainda, sabe; de vez em quando "não, hoje não. Hoje eu to cansada, hoje chega! Eu vou, vamos sentar aqui, vamos deitar aqui, vamos ver a novela, vamos ver um filme". Só que, da hora que faço isso, eu deito, tipo assim, tomo banho deito né, janto antes tomo o meu banho, deito e dali meia hora eu to dormindo. Então eu percebo que eu me desligo em função do cansaço, não em função assim: "agora eu vou dar um tempo para o meu marido" porque o meu filho agora não tá em casa, meu filho tá internado infelizmente, não sei se felizmente, fazendo tratamento de drogas. Então, ele não tá em casa. Então, tipo assim, é muito, eu só me dedico, só fico do lado do meu marido quando eu tô cansada, então a gente conversa, a gente conversa bastante, a gente é bem, assim, ligado, mas é assim.*

Ent.: Final de semana?
**Ártemis:** *Final de semana então, ele trabalha, sábado ele trabalha o dia inteiro. Ele chega em casa oito horas da noite. Então, a gente só almoça juntos, só almoçamos juntos, aí eu vou na casa da minha mãe, eu passo a tarde com a minha mãe, à noite a gente vem para a casa e fica lá. A gente já não sai mais, a gente não entra mais, não tem mas aquela rotina de sair pra dançar, nada mais. Só que a gente não reclama disso, a gente tá acomodado, mas tá feliz. Eu não to cobrando, ele não tá cobrando, nós estamos bem nesse sentido. Mas muitos sábados e muitos domingos, eu fico assim fazendo material para a escola preparando coisas para a escola.*

Ent.: Você acha que você tem uma rotina, na tua casa, assim, temporal, por exemplo, assim marcadas? Marcantes?
**Ártemis:** *Não sei porque, tipo assim, eu não me programo tipo assim: "tal, tal, tal e tal dia eu vou fazer coisas da escola e tal e tal eu não vou" entendeu, eu faço na medida que eu preciso e não faço na medida que eu não consigo mais, entendeu? O profissional tá muito mais dentro da minha casa do que eu mesma dentro da minha casa; eu faço as coisas em função da escola, não em função da minha casa. Eu deixo de fazer as coisas da minha casa, pra fazer as coisas da escola.*

Ent.: Você começou sua carreira, na escola?
**Ártemis:** *Aqui.*

Ent.: Aqui na escola pública, na escola municipal?
**Ártemis:** *É.*

Ent.: Que ano mesmo você lembra?
**Ártemis:** *Noventa e oito.*

Ent.: Noventa e oito?
**Ártemis:** *Noventa e oito!*

Ent.: Mas, como é, você não fêz concurso?
**Ártemis:** *Não.*

Ent.: Noventa e oito, **Ártemis**?
**Ártemis:** *Noventa e oito, eu entrei por indicação.*

Ent.: **Ártemis**, não foi antes de oitenta e oito, não?
**Ártemis:** *Ou foi oitenta e nove, eu acho que foi, eu inverto as...*

Ent.: Porque tem mesmo o caso de professores que entraram, realmente você não foi a única tá.
**Ártemis:** *É, eu sempre fui (risos)*

Ent.: Mas isso em torno de oitenta e oito, oitenta e nove...
**Ártemis:** *É, oitenta e nove.*

Ent.: Depois mudou, teve o PPCS.
**Ártemis:** *Depois mudou.*

Ent.: Enquadrou?
**Ártemis:** *É, é, foi, acho que foi em oitenta e nove. Ah, faz quatorze anos que eu tô na rede. Conta aí!*

Ent.: Quatorze? Oitenta e nove!
**Ártemis:** *É oitenta e nove.*

Ent.: Então, a primeira escola que você atuou foi aqui na Escola Pública e é nela que você ficou todos esses anos?
**Ártemis:** *Amém.*

Ent.: Aqui dentro você exerceu quais funções?
**Ártemis:** *Aqui já fiz Auxiliar, hoje Auxiliar, mas Co-Regência, né! Regente e Auxiliar de Supervisão.*

Ent.: Qual que você mais achou gratificante?
**Ártemis:** *A que eu gostei mais foi Auxiliar de Supervisão, porque era, assim, não, e Contraturno também! Porque era uma função que eu trabalhava com conteúdo, trabalhava com o computador e trabalhava com as crianças porque no horário de, a gente intercalou, Auxiliar de Supervisão e Contraturnista, um dia uma outro dia outra. Então, tipo assim, eu tava envolvida com os três processos ao mesmo tempo, tanto quanto o encaminhamento de prova, de trabalhinho das crianças, de todas de terceira e quarta série, quanto ao envolvimento com crianças de sala de aula e contraturno. Então, foi assim uma função bem legal porque eu pude fazer três coisas ao mesmo tempo.*

Ent.: Você se relacionou com crianças e professores?
**Ártemis:** *Hã hã, na parte administrativa porque você fica...*

Ent.: Essa tua relação com os seus colegas nessa profissão, o quê que você me fala?
**Ártemis:** *É, no começo perguntaram porque eu, né? Aí porque é...eu sou sempre, eu sou muito de falar o que eu acho, o que eu penso, como é que eu sou, como é que eu faço, como é que eu não faço, e às vezes até as pessoas entram em choque porque eu não sei mentir. Às vezes, eu acho que, às vezes, se eu fosse menos sincera, eu seria menos prejudicada, mas eu só de muito falar à verdade, muito de falar "não, é assim, assim, não é, não é" sabe; ponho muito a minha visão hoje, sabe assim, "mas se ela é superior, então eu tenho que obedecer a ela?" Então eu vou ter que obedecer a ela, mas...*

Ent.: A hierarquia?
**Ártemis:** *É, a hierarquia. Então, às vezes, as pessoas achavam que eu tava puxando o saco, sabe, e não era assim é...muito recente. Então, tipo assim, eu sempre respeitei uma hierarquia e as pessoas, às vezes, elas não entendem isso, elas acham que porque você foi colocada, foi indicada para uma função, é porque você é puxa-saco, porque tão te protegendo, sabe, e não é isso. Então, tipo assim, às vezes, é complicado você assumir um papel assim dessa forma.*

Ent.: Você teve alguma experiência profissional na rede privada de ensino?
**Ártemis:** *Só estágio.*

Ent.: Nesse estágio, você já era professora aqui?
**Ártemis:** *Não, fazia o curso de magistério.*

Ent.: Magistério?
**Ártemis:** *Ah, fiz, é...não. O estágio que eu fiz da universidade foi aqui mesmo.*

Ent.: Ah, tá! Atualmente você está fazendo o quê?
**Ártemis:** *Estou lecionando a quarta série de manhã e à tarde primeira série.*

Ent.: Que perspectivas você tem para o seu futuro profissional?
**Ártemis:** *Agora com esse...com essa mudança que vai haver no PPCS, não sei não se agente vai ficar muito, né.*

Ent.: Qual que é a mudança que você acha que seria preocupante, que preocupa você?.
**Ártemis:** *Em termos assim, de chegar no último nível de magistério, porque eles vão mudar agora, vai precisar de cinco 5 anos, pra elevar o ...*

Ent.: Mas você já vai ser enquadrada no curso superior?
**Ártemis:** *Não vou! será que vai?*

Ent.: É porque agora o professor que tiver ensino superior, vai ter curso superior, vai direto...
**Ártemis:** *Ah, então vai, mas o sindicato não passa isso.*

Ent.: Claro que eles tem que te enquadrarem pois o seu nível já é superior. Eles vão te enquadrar aonde?
**Ártemis:** *Não, pelo o que a gente estava entendendo, eu ia ficar no penúltimo nível, ia ter que fazer mais outro após a graduação par chegar no último.*

Ent.: Então, pra você chegar no último, você já fez pós-graduação?Já tem pós- graduação.?
**Ártemis:** *Já, eu já tenho...*

Ent.: Ah, então, nesse aspecto, eu não sei te explicar...
**Ártemis:** *Então...*

Ent.: Então, mais isso eu não te perguntei, qual que é a sua pós-graduação?
**Ártemis:** *Então, Ensino de Geografia.*

Ent.: Ah, você fez! eu também!
**Ártemis:** *É, então, Ensino de Geografia de primeira a quarta série.*

Ent.: Na UEL?
**Ártemis:** *Na UEL.*

Ent.: Então, você esta preocupada com o plano de carreira, em qual sentido.?
**Ártemis:** *No sentido de que eu vou ter que, é...estudar mais, tipo, me formar até...*

Ent.: Mestrado.?
**Ártemis:** *É, mestrado. O meu vai te que ser Mestrado, Doutorado, porque Especialização eu já fiz. Então isso me assusta um pouco porque eu não sei se eu tenho mais paciência, sabe, de voltar àquela rotina toda, e agora eu fico pensando com duas salas de aula né, então é muito complicado, a minha idade, meu físico já não aquenta mais você entendeu, então tem várias coisas assim que...*

Ent.: Nova demais!
**Ártemis:** *Ah sim (risos)! É, mas já não tem mais aquele pique, lógico. É que nem todo mundo fala "é só se dispor que você consegue fazer", mas o pique não é o mesmo.*

Ent.: Me diz uma coisa, é...qual foi, assim, uma experiência escolar, enquanto professora, é...marcante que você lembra, assim, bem...
**Ártemis:** *Ah, eu acho que a cada ano que passa, é uma coisa que me produz, uma satisfação muito grande, foi à partir do momento que eu entrei para à quarta série, pra dar aula para quarta série. Foi assim, a faixa etária de criança, tanto de criança, quanto de conteúdo que eu mais me ligo porque as crianças são grandes, são maiores, entendem o que você fala o que você, o quer passar, pra você, se ela não entender, pra você explicar para ela é muito mais fácil, ela, ela entende, ela tem uma visão maior do mundo, né. O conteúdo, por exemplo, os conteúdos a gente tem que buscar mais pra passar informação segura, um conhecimento de qualidade, não uma "ouvi falar isso ou aquilo" né. Então, você questiona muito a criança, a criança, dependendo da criança ela te questiona bastante. Então, é assim uma troca muito gostosa, você sabe o quê a criança precisa saber, né, enquanto que na primeira, na segunda e na terceira série, as crianças são muito bobinhas, são muito assim imaturas, né. É por causa daí, é natural da idade delas, mas você uma diferença muito grande. Então, tipo assim, a minha realização foi na quarta série, que agora é um barato porque eu vi os estágios que as crianças estão ou passam né, então eu acho que a quarta série é...*

Ent.: Interessante toda essa sua experiência. Como é que você sente essas regras temporais do tempo?
**Ártemis:** *É, às vezes é meio complicado...*

Ent.: Mas tem várias regras temporárias né...?
**Ártemis:** *Às vezes é meio complicado, você tem conteúdo para dominar para passar. Você tem, a nossa escola aqui tem conteúdo avaliado, com prova, tem curso pra fazer que a intensidade chega, às vezes, até a atrapalhar. Antes a gente brincava "antes não tinha nada" ou quase nada "agora tem muito". Então, a gente fica muito tempo fora da sala. São várias as situações, assim, que complicam com relação ao tempo. Chega no final do ano, a cada ano que passa, as crianças parecem que estão mais dispersas, então, a cada final você se coloca, se cobra: "ah, mas no ano passado eu fiz isso e esse ano não deu, ano passado eu fiz assim e nesse ano não deu certo". Sabe, assim? Então, você se questiona é, você chega, eu chego a pensar que tem muito muita coisa para pouco tempo, muitas atividades muitas responsabilidades muitas obrigações e que o tempo chega a ser pouco.*

Ent.: Para você como professora ou para a criança?

**Ártemis:** *Pros dois. Só que eu tenho um visão e a criança tem outra, lógico...a minha visão é ligada a responsabilidade e a criança, a visão da criança, é que ela não precisa ter responsabilidade. É incrível, a gente comenta entre os professores que a cada ano que passa as crianças estão mais dispersas, mais desligadas, em função disso, da falta de responsabilidade que elas não tão, não tá sendo ...*

Ent.: Mas você acha que nós trabalhamos, que na escola é trabalhada essas regras temporais com a criança ou tá muito solto? Qual a sua conotação? Como é que você tá vendo essa relação do tempo com a criança?

**Ártemis:** *Bom, eu sou o que eu posso falar, é...da minha vivência aqui na escola...*

Ent.: Sim...sim...

**Ártemis:** *Eu acho que aqui a gente tá bem estruturado, neste sentido de que a gente tem tentado passar o máximo, com o máximo de cuidado, as informações para a criança para que ela perceba que aquilo é importante. Mas não tá nela este senso de importância.*

Ent.: Mas a questão do tempo como é que fica?

**Ártemis:** *É por isso que eu falo, eu acho que o tempo que a gente expõe pra criança, que a gente dedica à criança, ele tá sendo é pouco assimilado pela criança porque ela tem muita coisa pra fazer fora da escola.*

Ent.: O que seriam essas coisas?

**Ártemis:** *Hoje, por exemplo, seriam a catequese, é a aula de pintura, de línguas, ajudar a mãe, muita, 90% dos nossos alunos hoje a mãe trabalha fora, o pai trabalha fora, quando eu estudava minha mãe ficava em casa, então as atividades que eu tinha de doméstica eram muito menores do que elas porque hoje as minhas meninas de quarta série, de nove ou dez aninhos, elas têm que cozinhar, elas tem que limpar a casa, cuidar dos irmãozinhos pra a mãe, trabalhar fora. Então, tipo assim, o tempo delas também passa a ser assim reduzido nesse sentido, de que ela tem que ser criança, a gente enquanto professor quer cobrar dela a responsabilidade, né, enquanto estudante e isso tudo entra em conflito tanto pra gente...*

**[FIM DO LADO A – CASSETE 02B]**

**Ártemis:** *Eu acho assim que as crianças, a gente cobra muito...*

Ent.: Só testar.

**Ártemis:** *A gente cobra muito das crianças, né, e elas não estão tão interessadas, então, este tempo...*

Ent.: Mas elas não estão tão interessadas, mas ao mesmo tempo, você acha assim, que isso é característica da maioria, não estar interessada? Ou elas tão tendo uma exigência que rouba este tempo?

**Ártemis:** *É. Tá tudo ligado. Ao mesmo tempo que a mãe precisa dela, a escola precisa dela e ela quer ser criança. Ela quer fugir da escola, da responsabilidade da escola e quer fugir da responsabilidade da casa. Então, tipo assim, ela se sente conflitada e a gente percebe isso, principalmente nas meninas, nos menininhos agora nem tanto, nos meninos da nossa escola nem tanto porque os meninos vão ter uma cobrança maior no ginasial e as meninas é desde já!*

Ent.: Então você acha que há diferença entre as meninas e os meninos?

**Ártemis:** *Eu acho que já tem essa...*

Ent.: E você acha que nós estamos fazendo o quê com o tempo destas crianças? Você tá dizendo que a escola exige, a família exige o tempo dela. Você acha que nós estamos fazendo o quê?

**Ártemis:** *Não sei! Ao mesmo tempo que eu me questiono, assim, nós estamos tirando o direito da criança de ser criança. Só que quando a gente começa a analisar a violência que existe no mundo, na nossa cidade, aqui no nosso bairro é tão grande que a gente chega a falar muitas e muitas vezes "é porque não tem o que fazer", tipo assim, ah, virou bandido, matou, tá assaltando, é porque não tem o que fazer. Porque se tivesse o que fazer não fazia isso", entendeu? Então, eu não sei onde tá o erro, sinceramente, eu não sei quem culpar. Várias...vários...várias hipóteses a gente até levanta, mas o que é que faz eu ainda não sei, porque eu acho que a família exige a escola exige eu acho que a criança exige, sabe...*

Ent.: Mas o que, qual tempo será que tá sobrando? Em que fase da idade! O que você tá me dizendo que das meninas tá sendo cobrado?

**Ártemis:** *Eu acho que não tá sobrando, tá faltando!*

Ent.: Dos meninos daqui a pouco também vai faltar?

**Ártemis:** *Tá faltando tempo ...*

Ent.: Mas depois ele virou bandido. Por quê? Porque sobrou tempo?

**Ártemis:** *Então, sabe, aí é que tá. Para a menina, por exemplo, assim, para a menininha hoje, tipo assim, ela se liga muito mias rápido na...no conceito familiar, na constituição família. E o menino fica um pouco deslocado. Depois inverte porque a menina passa a ser...a cuidar mais dela, mas ela já tá dentro de casa. E o menino, ele não quer entrar, depois na sociedade, sendo o menino que vai trabalhar! Eu acho que aí é que vão começar as grandes revoltas dos adolescentes, começa por aí, porque pai ele não tem, mãe, ele não tem quem fica lá. Antes, o pai, na minha infância, o pai não ficava presente mesmo, o pai trabalhava fora e a mãe ficava em casa. Então, nós tínhamos uma referência de pessoa para controlar a nossa vida, né! Nós tínhamos um controle, entre aspas; hoje não tem mais. Hoje, o pai e a mãe trabalhando fora, a criança, ela, a mãe fala "você tem que fazer a comida, você tem que limpar a casa, você tem que cuidar dos seus irmãos", mas ela não tem, ela só vai ter a cobrança quando a mãe chegar. Ela não tem aquela cobrança presente. Ela tem a cobrança de...realmente...de fazer.*

Ent.: E o menino não é envolvido nestas tarefas pelo que você tem percebido em sua vivência?

**Ártemis:** *A maioria, a maioria não é envolvido. A maioria dos meninos, eles ainda, na idade que a gente trabalha, eles ainda vivem na rua brincando; ainda tem mais uma infância e as meninas não. Só que daí é engraçado porque a gente fica pensando "porque só ficava na rua chegou a ser o que é", a gente, às vezes, fica pensando assim, o que fazer? Prende ou não prende, solta ou não solta?*

Ent.: É, por exemplo, escola pública e escola privada? Escola privada você fez apenas estágio, né? Você percebeu alguma diferença na organização do tempo na exigência de, na colocação de regras de tempo pela escola?

**Ártemis:** *Eu acho que...ah, é uma grande diferença. E acho que a escola particular, ela se preocupa muito mais em dar conteúdo, de...só que eu não sei até que ponto talvez porque a criança na escola particular ela é, ela tem mais assistência no sentido assim, se que ela é mais apoiada didaticamente, no sentido assim, de que o pai e a mãe trabalham, que a escola particular, que pagam a escola particular, o pai e a mãe têm uma visão diferente do mundo uma visão sócio-econômica e cultural deles é diferente da visão do pai de escola pública. A necessidade material deles, da escola pública, é muito maior que da escola privada. Então, eles têm mais recursos disponíveis. Então isso ajuda muito!*

Ent.: As famílias?

**Ártemis:** *As famílias de escolas particulares. Eles têm mais recursos, eles têm mais subsídios para a formação da criança a escola prim...é, a escola pública ela já não tem tanto informação desse jeito. Só que já está*

*havendo uma grande mudança porque eu acho que há uns dez, doze, quinze anos atrás a gente viu uma escola pública como uma instituição muito ruim. E hoje eu já acho a que ela chega a ser até melhor que uma escola particular em muitos aspectos porque ela, eu acho que hoje também a escola pública ela tá com grande apoio. Pelo menos aqui em Londrina, aqui em Londrina, não é porque você tá aqui na minha frente, mas eu acho que a escola pública de Londrina ela tá sendo muito bem amparada. O que tá acontecendo, o que acontece e o que aconteceu é que a administração, às vezes, embola o meio de campo. Às vezes, as pessoas botam os pés pelas mãos e realmente não sai os negócios, não dá o encadeamento normal. Mas assim, é muito...já...é muito gritante a elevação da qualidade do nível da escola pública.*

Ent.: Isso é muito bom!

**Ártemis:** *Antes os professores, até os pais achavam que escola pública só ia porque não tinha outro recurso e hoje não. Hoje você vê que até pais, até professoras põem os filhos na escola que trabalham na rede por causa da qualidade.*

Ent.: Você acha que a escola privada é mais exigente que a escola pública ou menos exigente em relação ao tempo da criança ali dentro da escola nas regras que ela coloca?

**Ártemis:** *Eu acho que a escola particular ela exige mais regras. A escola pública não exige tanto. Mas em relação, tipo, a escola particular ela deixa a criança mais presente na escola, ela promove mais eventos, ela promove mais atividades extra-classe, por exemplo, aulas de vôlei, de esporte, prática de educação física fora do horário, além do horário da criança, é eventos culturais, tipo, mais quantidade de festas comunitárias, maior quantidade de eventos, onde a família e a escola tá mais ligada neste sentido.*

Ent.: Você tem um modelo de professor entre seus colegas que você falaria "nossa que referência, nossa como ele trabalha com o tempo, como ele se organiza neste tempo"? Qual seria a característica desta, deste professor que para você é referência?

**Ártemis:** *Aqui da escola?*

Ent.: Dos que você conhece, de repente?

**Ártemis:** *Eu digo assim, porque já faz quatorze anos, então já eu conheço bem né? Eu acho assim, que tem pessoas interessadas e tem pessoas completamente alienadas, isso eu também não posso falar que não existe, mas, tipo assim, eu acho que há um...um comprometimento muito grande do profissional da escola hoje, a gente não vê mais uma professora, é lógico isso acontece até comigo de vez em quando eu entro na sala não sei nem pra que lado eu vou. Tipo, o planejamento não tá...é... pronto, não tá planejado, mas 99% da aula que você dá você tem um segmento, você tem uma linha pra você seguir e porquê isso? Porque desde há muito tempo tá havendo isso este tipo de cobrança em relação ao profissional. Antes qualquer um podia ser professor, hoje não. Hoje, não é qualquer um que sabe ser professor que sabe dar uma aula, que sabe... que sabe conduzir trinta e cinco, trinta, trinta e cinco crianças. Então hoje em dia é difícil por todos os lados por todos os pontos: social, econômico, cultural. Então, o professor tem que ser muito bem, tem que ter uma visão ampla das coisas pra saber o que vai fazer, porque se ele não souber o que tá fazendo ele só embola o meio de campo.*

Ent.: Você tem um modelo de professor?

**Ártemis:** *Nossa, aqui tem muitos que eu falo assim "nossa eu gostaria de ser igual à ela". Só que, tipo assim, até hoje eu ainda não encontrei um professor completo, um numa única pessoa. Graças a Deus, é e aí que eu coloco nele (risos).*

Ent.: Por exemplo, e colegas da profissão, na escola, que tem outro tipo de rotina temporal? Tem colega que tem uma rotina temporal que você considera como referência para você? Tem outro que não tem, que você não gosta vamos supor?

**Ártemis:** *Não, não é que eu não gosto, eu acho tipo assim...*

Ent.: Qual é a característica dele?

**Ártemis:** *É, seria assim, ele é um professor que ele vem por vir, entendeu! Ele vem pra ganhar o salário e passar as quatro ou oito horas por dia e ir embora, entendeu! Não tem assim, não é que nem eu que chego em casa e to lá preocupada com as minhas crianças, to fazendo coisas pra eles lá entendeu. Ela chega em casa e pronto, acabou!*

Ent.: Então na diferença dessa...dessa...que diferença essa outra pessoa te dá ela só é negativa, não tem nada de positivo? Porque muitas vezes, de repente, você convive com a diferença e você admira...

**Ártemis:** *Não, mas aí que tá, em termos profissionais, eu acho negativo isso, mas em termos pessoais eu acho positivo isso, porque ela não sofre tanto quanto eu sofro. Ela não se abala tanto quanto eu me abalo, elas e não se desgasta como um profissional que fica mais preocupado...*

Ent.: Ela consegue separar o tempo da profissão e o tempo da família, o tempo particular...

**Ártemis:** *É, ela consegue, para ela, o pessoal.*

Ent.: E você acha que isso é negativo?

**Ártemis:** *Não. Eu acho assim, pra mim eu não consigo ser assim, eu não consegui fazer assim, eu acho que no lado profissional...*

Ent.: Isso prejudica o aluno?

**Ártemis:** *Eu acho que no lado profissional é negativo... mas eu acho que no lado pessoal é positivo. Prejudica o aluno? Depende...depende! Eu acho assim, ela faz o mínimo do mínimo do mínimo. E eu acho que a nossa criança já tá tão largada, entre aspas, que se até [interrupção]. Que se até o próprio professor se desvincular dela, aí sei lá o que vai acontecer com ela.*

Ent.: Mas isso, você fala em relação ao tempo?

**Ártemis:** *Eu acho que eu não salvo. Eu acho que um professor que é mais dedicado não salva nada, não salva nem a própria pele, não salva nem a pele de criança num, sabe. Mas é uma questão só de ponto de vista.*

Ent.: Com quais alunos você se identifica na organização temporal, na rotina temporal? Com qual tipo de aluno?

**Ártemis:** *Eu acho que tem tanta coisa para analisar aí (risos)! Você se satisfaz mais, lógico, com os alunos que tem mais facilidade, maior capacidade né...*

Ent.: Em relação ao tempo?

**Ártemis:** *Porque você, ele não precisa de tanto tempo para ser atendido, ele não precisa de tanto...tanto foco em cima dele. Agora, uma criança que tem dificuldade, ela te suga mais, ela toma mais o seu tempo tanto numa explicação que você vai dar, numa revisão, num conceito que você vai passar pra ela, você tem que ter, você vai ter que dispor mais alguns minutos, segundos pra ela entender.*

Ent.: E a criança que, seria a criança mais cumpridora dos tempos que você determina? Que você mais admira? A que se insere no seu tempo?

**Ártemis:** *Não. Não porque eu acho legal. Não, porque eu acho muito legal também que eu acho muito legal no aluno que eu prezo muito no aluno é aquele aluno que tem dificuldade, mas é interessado: ele te pede mais tempo mais ele te dá um retorno. Então, tipo assim, ao mesmo tempo que o aluno que é mais capacidade, capacitado ele te toma muito tempo, mas aquele aluno que é menos capacidade, capacitado ele te toma mais tempo, mas ele te dá um retorno mais satisfatório. Você fica mais feliz em ver que ele entendeu, apesar da dificuldade dele, que ele avançou, que ele adquiriu aquilo.*

Ent.: Me diz uma coisa, que experiência que você vive e me relataria como professora relacionada à questão do tempo que foi marcante para você? Você tem alguma lembrança, alguma experiência neste sentido que foi marcante pra você? Na sua relação com os alunos?

**Ártemis:** *Não, eu acho assim, que no começo do ano é que é um tempo relativamente grande, é no começo do ano quando você pega teus alunos, assim nas primeiras semanas assim, você fala assim "nossa eu não vou conseguir! Esse moleque, essa criança não vai chegar lá, não vai! Ele vai reprovar, vai ficar com aquela, não vai aprender nada" e depois, a partir do meio do ano assim você pega e olha para a criança com outro olhar e fala "nossa, olha como ele era antes e agora ele tá diferente". Chega final do ano, você fala "nossa, ele aprendeu tanta coisa, ele pegou tanta coisa". Eu falo assim "nossa, eles eram tão bobinhos. Chegaram da 3ª série tão tontinhos, tão assim imaturos e agora já tem opiniões formadas, já sabem criticar, já sabem fazer análise, já comparam". Pode até ser que aquele aluno com mais dificuldade ele não tenha a facilidade de se expressar, mas se você for conversar com ele, se você for indagar, se você for explorar ele, ele vai te dar uma resposta e no começo não tinha isso. E eu acho que isso é só o tempo que faz, essa construção, essa junção de coisas só o tempo. E eu vejo muito isso do começo pro meio e pro final do ano.*

Ent.: Que metodologia você utiliza ou utilizava?

**Ártemis:** *Eu tento fazer de tudo com tudo. Eu procuro, sabe, usar assim, tem coisas que já eu deixei de usar porque eu acho que é muito complicado tem coisas que eu ainda uso porque eu acho que é um método ainda legal de proceder. Então, eu sou muito, assim, mesclada. Eu não consigo, por exemplo, fazer uma coisa, por exemplo, já são sete ou oito anos dando aula para a quarta série, até hoje não consegui dar um ano igualzinho ao outro ano. Eu acho impossível isso, eu posso dar o mesmo conteúdo, o mesmo texto, mas eu dou um outro enfoque, eu faço uma outra coisa, eu uso um outro material diferenciado ou eu deixo de usar aquele um uso outro, sabe! Então é bem...bem misturado.*

Ent.: Qual é a faixa etária?

**Ártemis:** *De nove a dez.*

Ent.: O que é educação pra você?

**Ártemis:** *Vixi, essa pergunta me fizeram no magistério, me fizeram na faculdade ...*

Ent.: O que é educação e que é escola pra você?

**Ártemis:** *Eu acho que educação é um...um...um global, um abrangente, acho que você nunca pára de ser educado, de receber e de dar, sabe? Acho que é uma...uma...não importa a idade, não importa o tempo passar. Eu acho que educação você vive no dia-a-dia, pode ser com coisas assim bem do comum bem do cotidiano, quanto pode ser também com coisas completamente fora da realidade da pessoa, mas se ela tiver visão pra isso, se ela tiver percepção pra o que acontece acho que a educação é todo dia. E acho que escola já não é mais só um estabelecimento, escola passou a ser uma instituição uma categoria onde a gente tem que mostrar pra criança que ela é ser humano, que ela não tá ali só para aprender o que você tá ensinando ou num é só para aprender Matemática ou só para aprender Ciências é para aprender a viver. Só que a escola tá tão complicada assim neste sentido porque a sociedade acha qual a escola hoje tem que tomar todas as direções da vida da criança. Eu falo da criança porque os pais dependem, têm dependência realmente da escola para manter a vida deles. Enquanto a criança tá aqui dentro da escola, da instituição escola ela não tá abandonada vai ter pelo menos uma pessoa cuidando dela. Então, eu acho assim que a escola hoje é uma instituição muito importante na vida da sociedade, mas que tá assim completamente, completamente não, mas que tá assim muito embaralhada a função da escola e a função da sociedade enquanto os pais, os pais acham que a escola tem que resolver tudo.*

Ent.: Quais são as disciplinas que você tem maior identificação? Você é professora de 1ª a 4ª, você trabalha com todas, não é? Com qual que você acha que se identifica mais?

**Ártemis:** *Primeira a quarta. Toda. Eu gosto muito de Geografia, História, Ciências. Eu acho que eu acho assim que Português e Matemática é muito, ao mesmo tempo que é mais presente na vida criança, é mais difícil*

*de trabalhar eu acho assim que a criança tem uma, porque falar de Ciências você fala assim do seu corpo você fala do mundo, e Português não, é uma coisa abstrata pra criança, você tem que falar de palavras, Matemática de cálculos, tá dentro dela, não tá? Então, eu acho que assim é mais complicado.*

Ent.: Quais são os recursos didáticos que você utiliza?
**Ártemis:** *O quadro essencialmente, o quadro negro que, às vezes é verde, eu uso transparência, eu uso filme, eu uso cartaz, mesclo com material concreto, palitinho, material dourado, jogos, eu procuro...*

Ent.: No ensino de História, qual foi o professor marcante?
**Ártemis:** *De História foi aquele professor que pulava dentro do tablado lá, em cima do tablado, o Sérgio.*

Ent.: Professor marcante como referência em relação ao tempo qual que foi?
**Ártemis:** *Foi a Márcia.*

Ent.: E o que é História pra você?
**Ártemis:** *Hum, eu acho que História é o que o homem constrói no dia-a-dia. Tipo assim, hoje eu num to...hoje eu tenho essa visão porque eu estudei, mas tipo assim, as zeladoras ali, as mães de aluno, elas estão fazendo História porque ela vai ser um ponto pra daqui a algum tempo alguém falar sobre ela, sobre o que ele viveu como ela viveu na época dela. Então, eu acho assim que História é um ponto referencial pra vida do ser humano e só que às vezes a História é tão assim enganosa porque o que a gente aprendeu em História tanta coisa que hoje a gente vê que não é verdade (risos). Então como pode ter sido um fato, um acontecimento e ser tão, tão distorcido. Então, eu acho assim que, enquanto indivíduo, a gente faz História todo dia, agora enquanto educador a gente vê que a História ela é bem diferente do que se conta.*

Ent.: Eu já te perguntei o que que é tempo pra você?
**Ártemis:** *Se não perguntou diretamente, perguntou indiretamente (risos). Então, eu acho que tempo é o decorrer de um dia, uma vida, um dia é o decorrer de da humanidade eu acho que tempo é agora, é o que tá acontece aqui pra nós é tempo, o que tá acontecendo ali é tempo sabe, só que são situações, situações que podem, que estão sendo vividas naquele mesmo momento naquele mesmo nos estamos aqui outros estão ali, outros estão lá, tá todo mundo junto e todo mundo separado ao mesmo tempo.*

Ent.: Tempo é agora?
**Ártemis:** *É, pra mim tempo é agora...*

Ent.: E você acha que tempo e História, eles estão ligados?
**Ártemis:** *É, quando você liga tempo à História ele tá, lógico que ele tá ligado, mas não é o tempo de agora porque você pode estudar a história do passado retroceder na história, você pode avançar ...*

Ent.: Você retrocede, você avança...
**Ártemis:** *É, sabe...*

Ent.: O que você usa pra fazer isso?
**Ártemis:** *Análise...do tempo, sabe então ao mesmo que eu falei que você me perguntou que eu falei que tempo é agora, mas o tempo é agora enquanto eu to aqui, o tempo que já passou foi vivido, mas foi tempo também sabe então não é que tempo é só agora, é o agora é o passou e daqui um tempo vai ser o que vai vir a gente já projeta, já projeta, já faz projeções...*

Ent.: Quando é que você acha que esses tempos se comunicam?

**Ártemis:** *Quando o homem começa a entender as coisas, quando a pessoa, o ser humano começa a fazer ligações sabe, aquilo aconteceu por causa disso, ou isso vai acontecer ou pode acontecer porque nós estamos desta forma sabe", quando você faz as ligações, as interligações.*

Ent.: Você acha que tempo e História tem...teve alguma importância, presença ou sentida na sua história de vida, na sua formação?

**Ártemis:** *É claro que teve porque que eu não consigo me lembrar do tempo da infância? Isso me questiona, porque é que o tempo do ginásio foi uma fase muito gostosa da minha vida? Então, tá ligado constantemente: "o que que eu fiz de errado no passado que hoje está sendo..."*

Ent.: Esse tempo é o que? Tem a ver com História?

**Ártemis:** *Tem. Minha história de vida depende do tempo que eu vivi, do tempo que eu usei do tempo que eu...*

Ent.: Então, você concordaria em dizer que tempo e História estão ligados, intimamente ligados concorda ?

**Ártemis:** *Eu acho que estão ligados.*

Ent.: Pra passar esta idéia de tempo e ligação histórica, que tipo de metodologia você acha deveria usar em sala de aula?

**Ártemis:** *É muito complicado, para a criança é muito complicado. Ela não entende, na idade que ela tá, ela não entende que ela não entende, assim, o próximo é, mas quando você começa a falar de uma guerra que aconteceu lá nos Estados Unidos com o Iraque ela fica perdida, ela não relaciona é difícil. Ela fazer, falar em milhões de anos do planeta é muito difícil muito complicado, é falar que o quê está acontecendo aqui é uma fase que daqui...sabe é muito difícil...*

Ent.: Mas que metodologia você pode usar para aproximar a criança?

**Ártemis:** *Eu acho assim, eu acho que eu uso muito a história de vida dela, delas né, a historinha que tá acontecendo com ela que já aconteceu, é...comparações muita comparação análise dos acontecimentos das coisas, e debate essencialmente o debate porque eu acho que a criança escuta muita coisa e lê não tem oportunidade de esclarecer. E, às vezes, elas fazem perguntas tão bobinhas pra nós, mas que pra elas é de extrema importância.*

Ent.: Qual, por exemplo?

**Ártemis:** *Como ontem, por exemplo, ela tava trabalhando lá falando de Ciências, aparelho de laboratório foi...foi...foi e perguntaram sobre as doenças respiratórias e circulatórias. Começa a conversar, conversa, conversa, conversa, de onde surgiu a AIDS? Você fala pra eles que há vinte anos atrás. Aí eles pensam "mas vinte anos atrás não é muito" ou "não é pouco", sabe. Então, pra eles, é muito complicado porque você tem sempre que trazer para perto dela, próximo dela, pra elas vinte anos é muito tempo. Elas me acham, eu com quarenta e elas com dez, elas acham que eu sou muito velha. Então, pra eles, qualquer tipo de análise de comparação, eu tenho que fazer uma coisa mais próxima da vida dela. Eu nunca posso, eu até falo, até faço retrocesso, mais eu não posso se distanciar muito delas.*

Ent.: E qual o fundamento, onde você foi buscar esse fundamento teórico?

**Ártemis:** *Muita coisa dada na faculdade, né, lógico. Porque o curso de Geografia foi uma coisa assim, muito enriquecedora pra mim, em muitos sentidos, inclusive no sentido profissional porque eu tive, tenho hoje como tentar fazer a criança, tanto na parte pedagógica, tanto na parte intelectual dela, fazer ela fazer as ligações. Eu acho que a parte cognitiva dela eu aprendi no Magistério e a parte científica do conhecimento foi na universidade. Então, eu consigo conciliar os dois.*

Ent.: Que tipo de referência temporal você se considera para os seus alunos? Com é que você acha que eles te vêem em relação ao tempo?

**Ártemis:** *Eles acham que eu faço muita coisa, muita coisa...é...em pouco tempo. Eles acham que eu sou assim, que eu quero deles muita coisa, e que eles não conseguem fazer essa, eles falam "calma professora". Então, isso é sinal de que o quê, que o meu tempo é muito pra tempo deles. Às vezes, eu me cobro "vamos mais devagar porque senão a molecada vai escorregar no tomate e acontece isso". Às vezes, como professora eu me empolgo com as coisas e vou indo, vou indo e vou indo e de repente eles dão o alarme. Então, daí eu vou ter que retroceder, ficar calma, né, pegar um passo atrás e fazer de novo a ligação de novo do que eu queria fazer porque quando a criança...*

**[FIM DA FITA]**

- **INFORMANTE: ÁRTEMIS - CASSETE 02C**
- **ENTREVISTA 2: 12/06/2003**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: **Ártemis**, fita 3. Continuando...

**Ártemis:** *Então, tipo assim, quando a criança dá um alerta: "ai, professora. Vai devagar que eu não to entendendo" você tem que parar, pensar, retroceder e pensar assim "bom se ela tá pedindo para parar é porque ela não tá assimilando". Então, nesse não-assimilar dela que você tem que tomar cuidado porque se ela não entender o comecinho, o final ela não vai entender mesmo. Então, esse retrocesso a gente sempre tem que sempre fazer com a criança. E isso é muito difícil porque você esta falando de uma coisa, o assunto vai, vai, vai , vai indo, vai indo e vai indo e você sabe que você não pode falar, não é que você não pode, não vai adiantar você explicar que ela não vai chegar. Então, você tem que falar pra ela "olha isso a gente só vai ter até aqui a partir daqui é na outra série que você vai ver". Isso pra elas é um trauma eu acho assim (riso) "mas como? Por que ela foi falar tudo isso então?" Às vezes as crianças falam: "tia explica, fala o quê que é!". Eu falo "gente, mas não adianta eu falar pra vocês, que vocês não vão entender" e daí, e muitas vezes eu já fiz isso, eu continuei a explicar depois desse pedido delas, eu continuei a ver né, daí eu falava assim "entenderam?". É, não entenderam mesmo.*

Ent.: E seu colegas, como é que você se vê como referência? Como é que você acha que eles te vêem?

**Ártemis:** *Não sei, tem muita coisa aí também. Tipo assim, eu acho que eu sou um bom exemplo no sentido em que eu procuro, de que eu vou atrás que eu me interesso, mas eu sou um ponto negativo porque eu sou uma pessoa que bota eles em xeque porque ao mesmo tempo que eu quero dar um conteúdo que eu acho que é necessário eu vou e falo "ó, eu acho que isso aqui não é tão necessário. Vamos pular pra outra coisa". Daí, pela comodidade elas até me questionam "Não! Vamos dar isso aqui que é mais fácil mesmo!".Então, é o conflito mesmo, muitas vezes, até já fui chamada a atenção pela diretoria pela supervisão "ó vai mais devagar suas colegas, você vê assim, acha assim mas elas não essa capacidade, elas não tem essa visão" entendeu!*

Ent.: Você acha que tem um bom controle sobre o seu tempo? No trabalho docente você acha que você tem um controle temporal?

**Ártemis:** *Eu acho que sim, eu acho que chego no final, não! É, só que depende, depende muito, se eu for analisar cada ano, eu acho que tá diminuindo a minha qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos. Mas eu acho assim, que eu administro bem o meu tempo só que o rendimento da minha sala dos meus alunos eu ainda acho que eu administro bem o tempo.*

Ent.: Eu queria que você pensasse assim, a escola que você freqüentou a organização e o controle de tempo que existia nela e a organização e o controle do tempo que existe na escola em que você atua como professora hoje. Você acha que houve alguma mudança? O que você percebe de diferença ou de semelhança?

**Ártemis:** *Não, eu acho assim que, quando eu era, vamos analisar sob dois pontos de vista: enquanto eu professora, enquanto profissional, eu acho assim que as condutas sempre são positivas, sempre tive bons professores eu nunca tive, quero dizer, um ou outro, lógico, professor que não soubesse passar conteúdo, professor que não tivesse domínio do que ele estava falando, mas 95%, eu tive ótimos profissionais, sempre passei por ótimos professores, mas enquanto aluna, quando eu fui aluna eu não achava defeito nos meus professores eu era assim...*

Ent.: Comparando hoje: hoje que você tem maior maturidade profissional, qual a diferença que você vê entre aquele tempo e a sua atuação? A sua realidade?
**Ártemis:** *Eu acho que, tipo assim ...*

Ent.: Qual a mudança que você percebe mais claramente, qual a diferença?
**Ártemis:** *Eu acho que hoje sou muito mais capaz de analisar qualquer ponto de vista e, de uma forma assim bem mais aberta: eu sou assim, uma pessoa limitada, uma pessoa que não tem conhecimento da maioria dos assuntos que estão em...*

Ent.: Eles eram? Seus professores eram?
**Ártemis:** *Mas, eu não sei, até eu acho assim, eu não questionava o lado profissional dos meus professores.*

Ent.: Qual é a concepção de História que você acha que está mais perto dessa organização temporal da escola? Existe uma organização de tempo na escola: que tipo, qual a concepção de História que você acha que tá mais perto de uma escola: a mais tradicional? Você conhece algum outro tipo de História? Uma História mais ligada a cronologia, qual você acha?
**Ártemis:** *Depende, porque até mesmo dentro da rede da Prefeitura, você vê escolas que fazem avaliações, então, escolas que ainda fazem notas bimestrais, com provas às vezes escritas, né! Trabalhos e você vê, escolas, você sabe de escolas que fazem um processo totalmente diferente: um processo de avaliação informal sem registro, mas uma avaliação contínua da criança sem nota, sem avaliação bimestral, sem boletim essas coisas assim. Então, eu acho, às vezes, eu me questiono, eu já me questionei, com provas, com o sistema tradicional de avaliação: a criança já tá cada ano menos, sabe, tá produzindo menos tá...expressando menos, eu acho que com uma avaliação mais aberta ela vai ficar mais ainda desligada.*

Ent.: Mais assim, qual a concepção de escola que você acha que tá ligada com a escola assim mais organizadinha, controladinha assim?
**Ártemis:** *Não é mais tradicional, não é...*

Ent.: E você acha assim, como é que você concilia, você tá conciliando bem o seu tempo professora com o da família?
**Ártemis:** *Não, esse não....*

Ent.: Você acha que não...
**Ártemis:** *Não! Eu acho que, esse marido que eu tenho agora é muito compreensível, é muito bonzinho comigo, é uma pessoa assim, que valoriza o meu trabalho.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: Você tá com dificuldade para conciliar? A tua família tá perdendo em mudar assim?
**Ártemis:** *A família tá perdendo.*

Ent.: Você mudou na sua concepção temporal? A sua concepção de tempo do que era tempo?

**Ártemis:** *Mudou por causa da minha experiência profissional.*

Ent.: Você acha que só da experiência profissional, da teoria não influenciou?
**Ártemis:** *É claro que influenciou porque foi através da profissão que fui verificar a teoria.*

Ent.: E os alunos, te influenciaram? Nas tuas mudanças?
**Ártemis:** *Também...também, porque é por causa deles que eu tenho que ter uma metodologia certa para aplicar.*

Ent.: Qual a teoria que você diz, assim, eu me sustento no que eu faço nesta teoria?
**Ártemis:** *Bom...eu acho assim, eu acho que eu sou muito eclética, eu misturo tudo.*

Ent.: Você saberia citar um teórico?
**Ártemis:** *Não! Sabe por quê? Na época da faculdade a gente leu muita coisa, aprendeu muita coisa assim. Só que, tipo assim, o que ficou foi o conteúdo em mim, não ficou o seu zé mane, que era o livro do tal mane, que falava de tal coisa, entendeu? Pra mim, o autor é importante, lógico! Mas ele não é...eu não idolatro o autor, concordo com o que ele escreve concordo, discordo do que ele escreve discordo, mas é que pra mim não interessa quem foi que escreveu.*

Ent.: Não tem relação entre a idéia do autor e a teoria. A idéia fica, mas não é o autor?
**Ártemis:** *Não, a idéia do autor fica, mas não o autor. Tanto que eu acho assim que o autor ele pode rever o que ele fez, ele pode mudar de opinião.*

Ent. Claro.
**Ártemis:** *Porque se ele não mudar de opinião, né, porque se ele não mudar de opinião, também ele tem que pegar uma foice e carpir nele, né!*

Ent.: Teoria e prática, você acha que elas se sustentam se comunicam?
**Ártemis:** *Se comunicam, mas não se sustentam porque eu acho que na prática dá muito coisa diferente que na teoria. Eu acho que quando você é só teórico que tem muito [defeito na fita] por isso é que eu não me ligava muito assim, o tal falou isso, porque aquele que é importante porque falou isso. Porque eu acho assim, às vezes, o que ele falava era legal, mas você colocando em prática não era! Isso aconteceu no meu estágio, quando eu fiz estágio de Geografia acontecia muito. No autor lá blá blá blá quando chegava lá na sala de aula, não dava, não batia.*

Ent.: Então você procurava exercitar?
**Ártemis:** *Claro!*

Ent.: Testar a teoria dentro da sua sala de aula com a criança?
**Ártemis:** *Claro, e o ano inteiro eu fiz isso, e não um dia ou dois, entendeu.*

Ent.: Quando você faz uma determinada organização temporal, proposições, controles temporais dentro da sua sala, o que você tá pretendendo mudar no seu aluno, o que você tá pretendendo mudar na vida dele pra ele?
**Ártemis:** *Eu acho que eu procuro, todo o professor tem que procurar mudar no aluno para o amadurecimento. Tipo assim, ele vai ter que se encontrar eu sou uma forma dele se encontrar.*

Ent.: Mas que tipo de amadurecimento? Para o que seria essa forma?

**Ártemis:** *Pra vida dele, pro dia-a-dia dele, pra vida profissional dele, nem que seja pra ser doméstica, mas ela vai ter que ser uma doméstica consciente, vai ter que ser um médico consciente.*

Ent.: Consciente de quê?
**Ártemis:** *Do quanto ele vai ser necessário pra sociedade que ele tá vivendo. Que o tempo que ele vai ter para dar, que o tempo que ele vai precisar para usar aquilo que ele tá aprendendo aqui, para que isso seja satisfatório na vida dele, seja prático na vida dele. Eu acho que desde cedinho a gente tem que ir colocando na criança isso que ele não tá na escola só pra passar o tempo: ele tá na escola pra entender alguma coisa porque se ele ficar um ano na minha mão e não entender o mínimo do mínimo do mínimo do mínimo, eu tenho que dar um tiro na minha cabeça pra ver se funciona.*

Ent.: Então tá, **Ártemis**. Obrigada, dia 12, 11:50 hrs, espero que tenhamos outras oportunidades. Muito obrigada.

**[FIM DA ENTREVISTA]**

- **INFORMANTE: DAFNE – CASSETE 01**
- **ENTREVISTA 1: 25/09/2000**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M. P. TUMA**

Ent.: Setembro do ano 2000, são 10h20 min., vou começar uma conversa com a professora **Dafne.** **Dafne,** é o seguinte, pra gente começar, eu queria perguntar, qual é a sua idade?
**Dafne:** *Vou fazer 32 anos.*

Ent.: 32 anos. Você fez o segundo grau? Que curso você fez no segundo grau?
**Dafne:** *Magistério.*

Ent.: Hoje é o atual ensino médio?
**Dafne:** *É. Fiz o magistério.*

Ent.: Magistério?
**Dafne:** *E técnico em contabilidade, foi feito os dois.*

Ent.: Os dois?
**Dafne:** *Hã, hã.*

Ent.: E curso superior?
**Dafne:** *História.*

Ent.: Aonde?
**Dafne:** *Aqui na UEL*

Ent.: Na Uel. Pós-graduação?
**Dafne:** *Em Maringá, em Arqueologia, Etnologia e Eco-História.*

Ent.: É um curso só?

**Dafne:** *É um curso só.*

Ent.: Ah, ta! Que ano você terminou, essa pós?
**Dafne:** *A pós eu terminei em noventa e oito.*
Ent.: E o curso superior?
**Dafne:** *Noventa e quatro.*

Ent.: O teu 2º grau ou ensino médio, é igual né? Você fez aonde?
**Dafne:** *Em São Paulo, Pirajú.*

Ent.: Ah! Sei.
**Dafne:** *É.*

Ent.: Então... deve ter sangue árabe aí.
**Dafne:** *Hã, hã, (risos) oh, o nariz!*

Ent.: A família da minha sogra é de lá. Quanto tempo você está no magistério?
**Dafne:** *Vai fazer treze anos, treze anos.*

Ent.: Aonde? No magistério público municipal?
**Dafne:** *Municipal faz sete anos, e antes...*

Ent.: E antes você trabalhava?
**Dafne:** *Trabalhava em escola particular.*

Ent.: Ah...você trabalhou em escola particular? Então você tem seis anos de escola particular e sete de...de município...
**Dafne:** *Sete de município.*

Ent.: E nesses...nesses anos de trabalho que tipos de funções você exerceu na escola ?
**Dafne:** *Na escola sempre como professora de pré, de primeira série, de terceira, de quarta.*

Ent.: E de quarta, com a quarta série você trabalha já há quanto tempo?
**Dafne:** *Com a quarta, já faz uns cinco anos que eu estou com quarta série. Não aqui na escola mesmo, mas quando eu dava aula aqui eu também dava, porque agora eu só estou de manhã. Mas antes eu dava aula em uma outra escola e aí eu tinha quarta série, tinha uma terceira e uma quarta.*

Ent.: Então você sempre exerceu regência, não exerceu outro tipo de função?
**Dafne:** *Hã, hã! Não, não.*

Ent.: Você tem idéia assim, lembra quanto tempo faz que você está com quarta série? Dos anos que você já trabalhou com a 4ª série?
**Dafne:** *Faz uns cinco anos já.*

Ent.: Cinco anos com a quarta série?
**Dafne:** *Cinco anos com a quarta série!*

Ent.: Então... a primeira pergunta **Dafne:**, é a seguinte: o que é História para você? (risos)
**Dafne:** *(risos) Bom...pra mim História é...o que a gente tá vivendo, é o hoje, é o ontem, entender o que aconteceu, as conseqüências do ontem e poder sobreviver hoje e a maior, acho que é uma vivência constante. História, você faz História, você vive a História, você participa da História o tempo todo, acho que é...é mais ou menos isso, ou você quer uma definição mais...*

Ent.: Ah, eu quero que você fale o que você pensa que é História.
**Dafne:** *Eu acho que é isso, acho que é a vivência mesmo da gente. A participação da gente como cidadã, dentro de uma sociedade e poder exercer isso dentro de uma escola. Poder mostrar que a História, ela não é uma coisa acadêmica simplesmente, é uma coisa que você tá vivenciando, você tá vendo, faz parte da tua vida, do seu dia-a-dia, das coisas que você faz, e isso tem uma conseqüência, né? Que é o que eu tento pelo menos assim, é... é... colocar no meu dia - a -dia.*

Ent.: Uma conseqüência. Como?
**Dafne:** *Uma conseqüência da tua atitude, do hoje, né? E, aí amanhã você vai poder entender, qual o porquê dessa sua atitude. É poder estar voltando ao passado para poder entender o que está acontecendo hoje.*

Ent.: E o tempo? O que é tempo pra você?
**Dafne:** *O tempo eu acho que é um, é a conseqüência da História, não só o tempo cronológico, né? Mas é... é a vida, é a tua vida, né? O momento que você está vivendo, o teu momento histórico, teu tempo, não só o tempo cronológico, mas é o momento que você tá vivendo.*

Ent.: E o tempo histórico, o que é ?
**Dafne:** *Pra mim, o tempo histórico? É pra você poder realmente estar dentro. Saber aonde você está. Podendo se localizar em que tempo histórico, em que época que tal coisa aconteceu e não ficar muito restrito a esse tempo histórico, eu acho.*

Ent.: Tempo histórico seria o cronológico?
**Dafne:** *O cronológico eu acho que é importante, mas não é o mais importante.*

Ent.: Que mais seria?
**Dafne:** *O tempo, dentro do tempo sem ser o tempo histórico? Não, eu acho que é o...você poder fazer essa regressão, essa busca, sem estar atenta à data, né? Aos fatos mesmo históricos, não se apegar muita a data. Eu acho.*

Ent.: Como você acha que o tempo aparece na nossa sociedade?
**Dafne:** *Muito cronológico. Tudo muito datado, é tudo muito...você tem...você tem que ter dia, mês, ano é importante, mas tem certas coisas que você não precisa, porque o ser humano não guarda tudo assim tudo certinho, assim dia, mês e ano. Então, eu acho que o fato...o fato histórico aconteceu, aconteceu em que época, né? É século, década, mas não tem aquela coisa, assim, de que a gente passa muito, não... na escola eu vejo muito isso: "tal dia de tal ano". Quer dizer isso para o aluno fica uma coisa muito longe e muito difícil de guardar. Ele não consegue fazer essa relação "ah, lá", igual eu com a arqueologia, "lá milhões de anos", depois como é que eu trago isso aqui, né? Esse tempo, eu acho que é assim, para você poder mostrar que faz uma grande quantidade de tempo que isso aconteceu, mas não datar esse tempo, sabe? Tá, fica muito restrito a data e tudo mais.*

Ent.: Então me diz uma coisa: você acha que essa organização temporal que existe na nossa sociedade, você acha que ela é necessária?
**Dafne:** *Depende do momento.*

Ent.: Você diz que ela é extremamente datada, né? Mas será que ela é necessária?
**Dafne:** *Depende do momento que você tá se referindo. Tem momentos que é necessário você mostrar uma data, mas não ficar presa a essa data, eu acho.*

Ent.: Em termos de compreensão da História, do processo?
**Dafne:** *Porque a gente não sabe...eu...eu trabalho muito com a data e eu não me apego muito a esse tipo de datação. Por quê? São suposições, são hipóteses, né? A gente tem que trabalhar muito em cima de hipóteses. Então... se são hipóteses elas podem ser contestadas a todo momento, então porque frisar tanto a data, né? Eu penso assim.*

Ent.: Você acha que a data geralmente é baseada em hipóteses?
**Dafne:** *Tudo é baseado em hipóteses em História, a não ser a História vivenciada agora, contemporânea na qual você está ali. Mas eu, você trabalha com hipóteses em História.*

Ent.: Até no referencial histórico, é temporal?
**Dafne:** *Temporal pode até ser, mas eu acho que a hipótese... ela está muito presente quando se trabalha dentro da História.*

Ent.: É... me diz uma coisa: como você organiza o tempo nas atividades docentes aqui na escola?
**Dafne:** *Como se organiza o tempo?*

Ent.: Como é organizado?
**Dafne:** *Você diz, hã...durante o semestre? Como é que é?*

Ent.: Não, como que é a organização do tempo aqui na escola?
**Dafne:** *Olha! eu falo por mim, eu...eu não sei, eu sou...eu acho que eu sou meio desvinculada, assim, dessa, eu sou...eu não.. eu tenho a minha...a minha...a minha organização e as pessoas...*

Ent.: Como que é, então fala da sua organização, daí nós vamos ver aonde ela se insere!
**Dafne:** *É...eu...é...eu trabalho muito com...eu trabalho em cima dos horários porque eu acho que tenho que trabalhar em cima de horários, porque você tem uma grande quantidade de...de coisas para fazer. De atividades para trabalhar com as crianças, então eu trabalho muito, assim, eu me restrinjo bastante ao tempo, esse tempo, eu não sei se é desse tempo que você quer que eu fale.*

Ent.: Não, eu quero que você fale do que você...
**Dafne:** *É, eu trabalho, eu trabalho com horários, as crianças, eles já estão acostumados mesmo porque tem criança que já foi meu aluno desde a segunda série, já tá comigo desde a segunda série, então eles sabem que eles têm horário para tudo, né?*

Ent.: Na sala?
**Dafne:** *Na sala, fora da sala, quando eles têm o intervalo deles. Eles também sabem qual o tempo que eles têm para poder comer, o tempo que eles vão ao banheiro. Eles já tem tudo isso muito regradinho.*

Ent.: Quem é que te orientou para fazer essa orientação temporal?
**Dafne:** *Ninguém! Ninguém. Eu achei que se eu fizesse assim, iria render muito mais a minha aula. E nisso levou um tempo para eu poder explicar para as crianças que se a gente fizesse uma organização, temporal mesmo: "tantos minutos a gente vai fazer isso" e isso foi assim, um teste. E as crianças foram tentando fazer também, até que deu certo. Então, a gente não perde muito tempo em algumas coisas, né? Hoje eu já não*

*preciso mais falar: "ó! vamos lá! 15 minutos, 20 minutos", às vezes eu deixo extrapolar um pouco, mas eles já estão condicionados ao tempo: "ah professora! Eu acho que já deu o tempo" né? Antigamente eu trabalhava com relógio para poder condicionar mesmo, que é um condicionamento. Falava: "Ó! Vou botar o relógio em tal hora e a gente vai tentar ver quanto tempo a gente consegue fazer essa atividade" e a gente foi trabalhando assim para poder render.*

Ent.: Agora, em termos de estrutura da escola, você tem alguma orientação superior, vamos dizer assim, de como organizar o seu tempo?
**Dafne:** *Não, não, não. Tanto é que elas acham, assim, que eu sou muito metódica em cima dessas coisas. Nunca falaram "não faça", mas acham que isso é muito...muito cedo, muito metódico.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: Você não vê um tipo de uma organização do tempo escolar, que é externa à sala de aula? Você não percebe isso na escola? Você não sente isso na escola?
**Dafne:** *Tem, eu acho que tem, mas isso não é...é uma coisa tão difícil de você...a impressão que dá é que não é presente. Isso existe, mas não dá impressão, que...que... é....é tão presente assim.*

Ent.: Você acha que a sua concepção de tempo mudou?
**Dafne:** *Sim, eu acho.*

Ent.: No que você acha que mudou?
**Dafne:** *Eu acho que muda quando você, desde de...da faculdade, a concepção de tempo da gente é aquela coisa assim que...muito...tudo cronológico.*

Ent.: Você acha que você sempre foi assim?
**Dafne:** *Ah, eu acho, eu acho...eu acho que eu era muito assim sabe, tudo, tudo era pra mim, era cronológico mesmo aquela coisa...*

Ent.: Da onde você acha que vem esse negócio do tempo cronológico que a gente vai atrás e tenta se organizar dessa forma?
**Dafne:** *Eu acho que é do dia-a-dia, o teu dia-a-dia te obriga a isso, né?*

Ent.: Mas essa realidade da onde será que vem?
**Dafne:** *Essa coisa de...de...de você ter tempo pra tudo, né? Eu acho que isso é desde a humanidade, desde que inventaram o dito cujo do relógio.*

Ent.: Ah, colocou bem.
**Dafne:** *Aí você fica vinculado a ele, você tem que ter assim, "ó! você tem oito horas pra..." delimita. Por isso que eu falo... essa delimitação datada que eu acho que estressa qualquer um, né? "Você tem oito horas, tá? Oito horas pra que? Ah! Tá. Você tem quatro horas para trabalhar não sei com que... depois você tem o intervalo... depois você tem mais quatro", isso é...é estressante demais, você tem que ter. E por outro lado você precisa dessa organização, porque senão a humanidade vira o caos, né?*

Ent.: Você acha que hoje a humanidade não consegue viver sem essa organização temporal?
**Dafne:** *Não, nem tenta porque...sabe como que dá para perceber bem? Quando você está trabalhando com as crianças e não fala nada, que tem tempo para fazer determinadas coisas. E aí, eles vão levando. E a gente também. Se você não tem um tempo para entregar o teu trabalho, você vai protelando "ah não, amanhã eu faço, amanhã eu faço!" E aí você não tem, você não tem o tal dia para entregar.*

Ent.: Então, você acha natural para o homem a necessidade, de uma pressão temporal, vamos dizer assim.

**Dafne:** *Eu acho, eu acho que isso já tornou-se muito natural, a gente... faz parte da vida da gente, eu acho, né? Está muito dentro, assim... você já nasce com aquilo embutido.*

Ent.: Quando você fez a faculdade, fez História, né? Você lembra quais eram as abordagens em relação ao tempo histórico? Como é que ele era colocado?

**Dafne:** *Olha, a abordagem? Bom, tinha um professor, que era o professor Hélio, que trabalhava com...que trabalham com Le Goff e falava muito da...da História da longa duração, né? Foi o único professor que eu acho que trabalhou assim dessa forma, porque o resto...*

Ent.: Trabalhavam a História sem discutir a temporalidade do tempo histórico?

**Dafne:** *É, é... e eu acho que...eu acho que não davam assim tanta importância assim, sabe. a...a...o tipo de discussão. Eu senti, tanto é que eu senti muito isso quando eu fui trabalhar com Arqueologia, porque na Arqueologia a gente trabalha muito com a temporalidade, né?*

Ent.: É, ela dá diferença.

**Dafne:** *É, é uma diferença brusca. Você fala: "poxa, mas...". Aí você começa a entender determinados autores, o que determinados autores colocavam. Aí você fala "ah tá! Mas é por causa disso". Então, eu acho que num...num se dava o...*

Ent.: Então...então a gente pode inferir, vamos dizer assim, que o trabalho com a História feito na universidade seria mais relacionado aos eventos?

**Dafne:** *Não só eventos.*

Ent.: Ou mais ao processo não tanto a cronologia?

**Dafne:** *Eu acho que é mais, não. O processo sim porque dá essa noção de processo que aconteceu. A cronologia ela também, pelo menos no meu curso ela não era tão enfatizada assim. Alguns professores davam uma ênfase maior, outros não.*

Ent.: O que é a cronologia pra você na História?

**Dafne:** *São os acontecimentos mesmo, mas não datados, é isso que eu estou falando. Para você poder se...se localizar mesmo, determinados períodos, determinados séculos, para você poder se localizar.*

Ent.: Se a História não tivesse cronologia, você acha que ela seria possível de se entender?

**Dafne:** *Sim, sim, também.*

Ent.: Como?

**Dafne:** *Eu acho que sim, porque você pode trabalhar a História mostrando a noção do tempo, não do tempo cronológico, você pode mostrar a História, os acontecimentos como foi, é...é...como eles foram modificando. Como o homem veio trazendo toda essa bagagem que ele tem hoje, né?*

Ent.: Você acha que um processo histórico pode se compreendido sem a cronologia?

**Dafne:** *Sim, eu acho.*

Ent.: Me dá um exemplo?

**Dafne:** *Eu falo quando eu explico para as crianças, quando eu estou abordando a pré História, por exemplo: eu não me atenho tanto à cronologia porque são muito...coisa muito específica. Mas as crianças entendem que*

*isso não aconteceu ontem, sabe? No dia 24. Eles sabem que isso aconteceu há muito tempo atrás e que aconteceram outras modificações, né? E que isso tudo, que hoje, o que a gente vivencia, é uma conseqüência do que foi, do que aconteceu antes, né? Mas eu não me detenho tanto na cronologia. Às vezes, tem criança que fala "mas professora que dia, mês e data?" Essas coisas, né? Igual é... eles estavam perguntando do...do, quando o homem: "ai, mas quando o homem nasceu, que dia que nasceu?" E eu acho que isso não é importante.*

Ent.: É ótimo! Que dia que o homem nasceu? Essa pergunta é ótima.

**[RUÍDO / DEFEITO DA FITA]**

**Dafne:** *É, então o homem nasceu, ele tá aí, tanto é que nós somos a prova disso, né? Foi encontrado há muito tempo atrás, foi...o... o...que o....o fóssil que foi encontrado é de muito tempo atrás, é de muito tempo atrás.*

Ent.: Me diz uma coisa, o que é quando você fala assim "é pré-História", quando você trabalha esse conceito, o que que é pré-História pra você?
**Dafne:** *A pré-História pra mim é o...o documento, entre aspas, que você não tem ali escrito, né? Você tem o documento material, é a prova material da existência humana.*

Ent.: E, esse conceito, essa perspectiva ainda é trabalhada no curso de História? Ou está mais ligada a arqueologia?
**Dafne:** *Não sei, mais eu acho que sim, porque o curso de História da universidade mudou muito, né? E eu não sei as abordagens, mas pelo o que eu tenho conversado com os professores agora...*

Ent.: Na época, que você fez?
**Dafne:** *É, pelos professores, pelo o que eu tenho conversado com os professores agora... É porque, no curso que eu dei, eu falei isso, né? Eu falei sobre isso, sobre a pré-História, sobre a História, então...*

Ent.: E você lembra quais são as disciplinas, eu queria que você citasse alguns autores e as disciplinas, localizasse algumas, se fosse possível, que tinham uma preocupação maior com o tempo?
**Dafne:** *Deixa ver...*

Ent.: Você falou um, né?
**Dafne:** *Eu falei é de Historiografia, que era Historiografia, que trabalhava muito o Le Goff. Deixa ver outro... Brasil!*

Ent.: É. Quem trabalhava?
**Dafne:** *Enezila*

Ent.: A Enezila?
**Dafne:** *Enezila, embora ela não tenha, assim, aquela coisa de...de muito em cima de Cronologia, mas ela se preocupava muito. Sabe, era tudo muito truncadinho... assim, a mil, eu falo, às vezes a gente precisa fazer isso para você poder entender todo esse processo, né? Quando você trabalha com a linha do tempo, por exemplo, você precisa fazer isso, né? Para mostrar que isso não foi uma coisa, que os fatos aconteceram, mas que teve um...um...um...como é que eu vou dizer... uma continuidade, né? Então, o Brasil... eu acho que foi muito em cima, trabalhava muito em cima de linha do tempo.*

Ent.: É e a construção da noção de tempo pela criança, você lembra se eles abordavam, se teve alguma disciplina?
**Dafne:** *Isso não.*

Ent.: Noção de tempo da criança?
**Dafne:** *Não, nunca!*

Ent.: Mas você fez uma licenciatura?
**Dafne:** *Eu fiz uma licenciatura, nunca, mas nem citava, nem se que citava.*

Ent.: Nem nas disciplinas pedagógicas? Por exemplo, Psicologia, geralmente, né?
**Dafne:** *Disciplinas pedagógicas então... quando eu falava de determinadas situações em que eu trabalhava, né? Às vezes, elas, as próprias professoras que davam disciplina ignoravam, porque eu dizia: "mas não é assim! Mas olha... você pode ir na minha sala, eu trabalho num... as coisas..."*

Ent.: Você lembra de alguma situação e no que você questionou? Você lembra **Dafne:**? Eu sei que é difícil, né? Porque faz tempo?
**Dafne:** *Faz tempo.*

Ent.: Você não consegue lembrar de alguma?
**Dafne:** *Vê uma coisa que eu batia muito, que ainda... essa questão do conceito e da quantidade de atividades que você vai dar numa sala. Tá! Você vai falar de conceito de História, por exemplo, é lógico que você não vai usar esse conceito científico que nós temos que usar, quando a gente está trabalhando, quando você tá escrevendo. Para a criança você vai trazer uma coisa mais simplificada, né? Aí, o que acontecia: elas achavam que não. Que você estava simplificando as coisas.*

Ent.: Elas?
**Dafne:** *As professoras, de metodologia, achavam que a gente tava simplificando e que a criança ia...ia se... assim, tava banalisando o conceito, e não era isso, porque você pode muito bem simplificar o conceito de uma maneira que você não banalise esse conceito né? Então, isso era uma coisa que eu falava, não mas não dá pra você pegar o Marx, por exemplo, e enfiar pra criança que existe um autor chamado...pode até falar...existe um autor chamado Marx, mas você não vai levar um texto do Marx para a sala de aula, foi o que aconteceu comigo aqui, uma coisa muito interessante o que aconteceu: um colega meu dando aula de História numa 5ª série, deu aula pros meus alunos, os meus alunos, eles saem, assim, com uma certa...uma certa independência realmente, e são muito críticos em questão, assim, da História porque eu trabalho muito com eles, logicamente, também tudo pela minha formação né? Então o que que aconteceu, ele pegou e pediu um...um trabalho pra uma aluna minha de Darwin, sobre Darwin, ela veio desesperada aqui na escola, porque ela tinha rodado Londrina e não tinha achado e era uma excelente aluna, eu falei: mas Darwin, aí ela foi na biblioteca, a bibliotecária falou assim:* ***Dafne****, eu não sei, eu não tenho aqui, falei, tá, eu vou perguntar pro professor o que ele quer, ele queria conceito, ele queria noção, falei, Darwin, eu agora...agora que Darwin é dificílimo, você tem que ter noção do que você vai pedir pra criança. Uma criança de 5ª série, você pode até falar da teoria da evolução, hã...hã...em que tá enserido, mas pedir pra uma criança de 5ª série fazer um trabalho sobre Darwin, que eu to traduzindo metade das coisas do Darwin, que é dificílimo e que você não tem em biblioteca, assim não é fácil, é difícil essas coisas, então, é essa noção que um professor de História que eu vejo muito e que eu bato muito em cima disso, não tem, o que é que eu posso trabalhar pra um aluno de 5ªsérie, que eles acham assim, que a gente dá noção de tudo e não dá nada, e não é assim, então, você tem que saber qual que é o caminho, o que eu quero quando eu estou pedindo um trabalho sobre Darwin, por exemplo, é complicado, vai pedir um trabalho de Darwin pra uma criança de 5ª série, ele pode até ter ouvido falar, os meu ouviram e outras crianças que não foram os meus alunos, nem por isso o professor tem obrigação de falar sobre Darwin pros alunos, e ele ia ter noção, eu acho que sai muito sem noção, sabe? De onde partir? Não tem essa noção.*

Ent.: De formação do professor de História?
**Dafne:** *É sim. A formação do professor de História, que é o que eu tenho encontrado. Ontem, eu conversando com outro...outro professor, ele falou assim pra mim: "e aí* ***Dafne****, as crianças...eu estou dando aula pra uma 8ª série e os alunos não sabem interpretação". "Mas interpretação de que?" "Ah, de texto!" "Mas tá...espera lá, interpretação de que tipo de texto?" Ah, porque uma coisa é você fazer uma interpretação juntos com os seus alunos e mostrar como é que você quer que a criança ou que o adolescente, sei lá, siga essa...esse caminho, porque eu acho que você tem que mostrar, se você não...a partir do momento que...que não sabe, porque realmente eles não vão saber fazer uma ficha de leitura, pouquíssimos professores trabalham com ficha de leitura, como é que você vai pedir, tá, você pode até pedir, mas vamos lá, pega um texto e faz junto com o aluno, aí perguntei quanto às folhas, tinha, né, aí era um texto, tá, mas que texto? De que? Ele não quis falar, conseqüentemente, era um texto científico, claro, você podia, mas você prepara um texto e trabalha com os alunos, mostra, vamos fazer assim...assim, quando a gente tava na...na...ele foi meu colega de sala, ele não sabia fazer fichamento, aí o que o professor fez, sentou com a gente e fez o fichamento, aprendemos todos na faculdade, acho que nada mais justo você sentar e fazer pro seu aluno e mostrar...ou você trabalha assim... vamos fazer isso, não vamos fazer, ele tava indignado porque isso deveria ter, a criança, o adolescente tinha que ter vindo já com essa bagagem. Então, eu acho que esse preparo, assim, eu vejo muito isso porque a gente que trabalha com 1ª a 4ª série, a gente tem uma preocupação muito grande de estar esmiuçando, assim, as coisas e o professor de 5ª, 8ª que sabe, sai da universidade, ele sai com aquela visão de ter sentido, de falar de uma forma, é bonita e trabalha os grandes autores e tudo mais e que o aluno...por isso eu acho que a....a... a... disciplina de História, os alunos odeiam, porque não mostra que é uma matéria legal, que é uma matéria que você pode aprender um monte de coisa que você tá vivenciando, que mesmo você estudando a História antiga, você tem um monte de resgate que dá pra você fazer, não gosto de usar essa palavra, mas é...é um resgate mesmo.*

Ent.: O Marcos Silva fala que não é bombeiro?
**Dafne:** *É. Então, é uma coisa...é...é que dá pra você mostrar que é legal, que é uma matéria que não é cansativa e tudo mais.*

Ent.: Como é que você entende? Como é a concepção de tempo da criança?
**Dafne:** *Tempo deles*?

Ent.: Como é que eles compreendem o tempo?
**Dafne:** *Ah, eu acho que eles...eles têm uma visão que a visão que eu tinha, visão cronológica assim, eu acho, porque eles é...é perguntam muit,o né? É de...de data de..."faz muito tempo, mas quando aconteceu? Que século?" Porque a gente fala muito de século..."Ah, vixi, mais é muito século". Então, eu acho que é essa visão cronológica.*

Ent.: E quais são as nossas expectativas? O que a gente espera deles em relação ao tempo?
**Dafne:** *Eu tento, eu pelo menos tento não marcar muito essa coisa do tempo cronológico. Você viu em minhas aulas, você viu que eu não trabalho muito com datas específicas.*

Ent.: Você espera mais o quê deles?
**Dafne:** *A compreensão de que isso foi uma coisa, um acontecimento e que esse acontecimento não teve, não parou. Ele teve uma continuidade pra que eles possam entender realmente os fatos históricos, os acontecimentos históricos.*

Ent.: Quais os referenciais teóricos que você já utilizou para compreender a noção do tempo da criança?
**Dafne:** *Da criança? Da criança?*

Ent.: Não lembra de nenhum teórico?
**Dafne:** *Da criança? Ai, da criança eu não me lembro, não...a não ser Piaget né? Mas Piaget trabalha com cronologia, trabalha muito em cima de idade, eu acho...eu acho que Piaget, ele não.*

Ent.: Você acha que Piaget trabalha muito cronologia?
**Dafne:** *Ah, eu acho. Ele separa tudo, ele deixa tudo muito...*
Ent.: Ah! Não! Para ele é uma divisão acadêmica, didática de fase a fase.
**Dafne:** *É, é...*

Ent.: Segundo ele, já foi muito criticado perante isso, que é mais uma questão didática.
**Dafne:** *Pra fica mais claro?*

Ent.: É, para as pessoas.
**Dafne:** *Porque ele trabalha com uma visão bem diferente né? E Vygotski também.*

Ent.: E o tempo histórico? O que você lembra que viu? Você já falou, mas de autores utilizados, que você utilizou e que você utiliza pra compreender o tempo histórico?
**Dafne:** *Tempo histórico, tem que ser histórico especificamente? Bom, eu acho que...*

Ent.: O tempo...o tempo de forma geral é o tempo histórico?
**Dafne:** *É...mas é que eu uso bastante, eu uso muito, muito autor de arquivologia mesmo, né? Que trabalha muito com isso, por isso que eu estou falando se tem que ser de autor...*

Ent.: Então...mas que tempo de referência você utiliza? Teórica, na sua concepção?
**Dafne:** *Então, olha, em antropologia eu uso muito Sahlins, eu uso muito Geertz, eu usei muito Lévi-Strauss porque eu acho que ele faz essa...mesmo sendo um estruturalista, ele trabalha muito com essa questão de mostrar a continuidade histórica e o Sahlins então, que é um contemporâneo e o Geertz também, eles mostram muito isso, né, dentro da...da...pra gente que trabalha muito com esse tempo, ele mostra, enfoca muito, existe uma continuidade histórica e esse tempo é...é...não necessariamente tem que ser datado né? E nem por isso deixa de ser História, né? Que eu acho que é uma coisa interessantíssima que Sahlins fala, ele fala muito nisso.*

Ent.: Isso você aprendeu através do Sahlins?
**Dafne:** *É.*

Ent.: Você percebeu isso através do Sahlins?
**Dafne:** E *o Geertz também fala isso né? Quando ele, quando ele fala da interpretação das culturas, ele coloca muito isso de uma forma...*

Ent.: Historiadores você não...
**Dafne:** *Agora, historiadores, eu não...historiador? O único que eu uso mais, assim, é o Le Goff, o Thompsom eu uso bastante. Deixa eu ver outro...não lembro.*

Ent.: E quais são os referenciais teóricos que são dados pela escola, você lembra?
**Dafne:** *Pela escola?*

Ent.: Sim! Ou na escola não há discussões teóricas, estudos teóricos?

**Dafne:** *Não, eu até tentei. Até teve uma época que a gente tentava fazer isso. Porque eu fui uma da que, assim, tive muito problema quanto a isso aqui na escola né, aí eu falava "não vamos discutir"! Porque eu vinha de uma escola onde discutia-se muito, estudava-se muito né, e a gente tinha assim...*

Ent.: No município também?
**Dafne:** *Não, particular. Eu, eu não me esqueço de um livro da Kamii, da Constance Kamii, que a gente tinha que ler, então a supervisora, a supervisora não, né, a orientadora da escola dizia assim: "Cada professor vai ficar com um capítulo e durante a semana vocês lêem esses capítulos". E no sábado, era o dia que nós nos reuniamos.*

Ent.: Qual escola que você trabalhava?
**Dafne:** *Era a o CEC, que era da Zizi antes e que depois...a dona do CEC era professora da Zizi.*

Ent.: Quem que era?
**Dafne:** *A Cristina.*

Ent.: Ah, você trabalhou com a Cristina?
**Dafne:** *Trabalhei. E aí depois, ela separou, ela se separou e montou a escola dela e eu trabalhava lá. Logo que ela montou a escola, eu comecei a trabalhar na escola dela.*

Ent.: Ah tá, mas você não trabalhou com a Zizi?
**Dafne:** *Nós fizemos alguns grupos de estudos.*

Ent.: Ainda deu pra fazer?
**Dafne:** *Deu, mas não...não...(risos)*

Ent.: Ah, tá!
**Dafne:** *Mas, não...não...mas eu achava interessante, porque essa troca né? E no começo, a gente reclamava, só que assim, eu acho que a bagagem que você adquire, sabe, falando e discutindo sobre isso, sobre os textos e tudo mais e você tentando aplicar na sala de aula porque nem sempre dá certo o que está lá na teoria né? Era muito gostoso, então eu cheguei com essa visão muito, assim...eu tive um...nossa! Eu tive problemas sérios assim, porque eu achava que as minhas aulas eram muito...era tudo muito diferente era tudo...as pessoas me criticavam muito por isso né? Ah! Porque eu queria ser a diferente na escola, porque eu tinha que ver que eu estava numa escola do município, eu dizia pra mim mesma: "Eu vou provar que em uma escola do município você consegue trabalhar da mesma forma que você trabalha numa escola particular" Isso foi uma coisa, assim, que...*

Ent.: E essa foi a grande luta?
**Dafne:** *É.*

Ent.: E é a grande luta?
**Dafne:** *É, e as pessoas não acreditam, as pessoas dizem "não, não acontece" e eu dizia "acontece, é só você querer" Ah, porque a gente não tem material, se vira, procura, material eu acho que está dentro, quer maior material que você? Você é o maior material dentro da sala de aula, né? Eu acho que se você busca né?*

Ent.: Já era essa escola ou era outra?
**Dafne:** *Já era essa escola, então eu não via...*

Ent.: Então você perdeu?
**Dafne:** *Hã?*

Ent.: Você perdeu?
**Dafne:** *Não, eu acho que não.*

Ent.: Não, você não perdeu no seu trabalho, mas eu digo, no coletivo?
**Dafne:** *Ah, sim, sim e ainda...*

Ent.: Ah, mas vocês não tem duas horas de estudo nessa escola?
**Dafne:** *É, mas eu acho, assim, Magda, eu acho que dá para perceber sim, quando você vem pra escola: "ah, não pergunta...a Dafne que sabe dessas coisas, a Dafne que faz isso, a Dafne que faz aquilo" porque eu era muito, assim, sabe, eu queria muito passar isso para as pessoas. O que eu mais queria era isso, era poder estar passando o que eu tinha visto, o que dava certo. Só que para eu provar isso, demorou muito tempo...*

Ent.: Mas a sensação é boa, não é **Dafne**?
**Dafne:** *Não, agora, mas antes, não era.*

Ent.: Hoje?
**Dafne:** *Hoje, é...*

Ent.: Eu acho que foi uma conquista!
**Dafne:** *Foi uma conquista muito grande porque aí eu comecei a trazer coisas fora da escola, trazer professor da universidade, eu sempre fui muito engajada em um monte de projetos e aí eu mostrava, trazia, falava "não, quero levar para a escola". Eu arregaçava as mangas: "num dá pra fazer aqui, num dá!" Eu mesma ia fazer, pegava e fazia, né, eu ia atrás: "ó, vamos fazer tal quadro". "Não dá!" Eu ia e fazia e falava: "ó, eu vou fazer assim" Então, é nesse sentido, assim, acho que...aí eu fui começando a mostrar realmente que dava certo né, e aí, teve um uns problemas, assim, com questão bibliográfica, vamos trabalhar tal texto, eu falava "vamos gente, vamos fazer, né". É a questão da História, como trabalhar a História? Foi um luta aqui, foi uma luta, briguei...*

Ent.: Imagina como é gostoso ouvir isso?
**Dafne:** *Briguei, sabe, tive assim, problemas seríssimos, as pessoas não conversavam comigo, achavam assim, que eu era a "the Best" da escola. Aí, até que eu tive, assim, falei: "não, então eu vou fazer o seguinte": um ano eu peguei e fui trabalhar nas salas de aula, aí eu trabalhava, eu dava aula de História, eu falava: "eu quero a professora dentro da sala, eu quero a professora dentro da sala pra ela poder..."*

Ent.: Virou auxiliar?
**Dafne:** *Virei auxiliar, e eu falava: "não, eu preciso", sabe? Eu acho que falar não estava surtindo efeito, né, porque, às vezes, eu dizia "ó, tem que tá o material aqui, pode...se a gente pode discutir, num sei o que... "não porque esses negócios é meio difícil", não sei o que...*

Ent.: Dá um exemplo de proposições, de uma proposição que você fazia que o pessoal não aceitava?
**Dafne:** *As discussões mesmo, as discussões tanto dentro da nossa...da nossa proposta, uma maneira diferente de você...uma maneira diferente, não uma maneira mais agradável de se trabalhar a História, porque era aquela coisa muito truncada, muito fechada né? Ah, porque essas exaltações, assim, Duque de Caxias e*

*abolição da escravatura e tudo mais* **[RUÍDO/DEFEITO DA FITA]**, *isso foi uma coisa que eu lutei, lutei, lutei, lutei e ainda tem os requisitos, mais, graças a Deus...*

Ent.: Mas, e o tempo já era...era assim? Também exaltava o quê, você lembra?
**Dafne:** *Num lembro, sei que era tudo muito, assim, sabe, "vamos fazer lembrancinha do Dia de Duque de Caxias?"...vamos fazer, aí quando eu cheguei, eu tive um negócio, eu comecei a ter um treco, assim, "mas meu Deus! Não pode ser assim", né? As coisas não são assim!*

Ent.: Então, Dafne, agora eu queria saber com você: esse tipo de atividade, primeiro: quais são os tipos de atividades que você acha mais adequadas pra construção de noção de tempo da criança, noção de tempo histórico?
**Dafne:** *Eu acho que a linha do tempo nessa...nessa...nessa fase, não só nessa fase, mas assim, a linha do tempo. eu acho que é uma coisa legal, assim, de você tá...tá colocando, né, pra mostrar continuidade mesmo, que o tempo não é estático, né, acho que isso, é legal. Eu não acho que seja uma coisa ruim você trabalhar, por exemplo, com algumas atividades, é...escritas e completas e o que eu acho é que não é legal, acontece, ás vezes, você trabalha de uma forma simples, busca no texto a resposta, a resposta do texto entendeu e não a resposta que ele entendeu, né? Aqui pelo menos a gente busca, pelo menos eu busco muito o que ele entendeu mesmo né, tirar deles o máximo que eu posso das respostas, não ficar muito no texto, e eu não sou muito...muito de usar tanto o livro didático, né? Eu gosto muito de preparar texto, eu gosto...eu falo muito e gosto de trabalha bastante com atividades áudio-visual, porque eu acho que isso marca bastante a criança né? Eles guardam muito...ah, professora aquele livro, aquele...aquele filme que você passou, né? Aí eles conseguem, é que eu fico muito, assim, no começo eu ficava angustiada quando eu ia fazer cronologia. Essa coisa que acontecia...acontecia com quem morava aqui né? E é resgatando mesmo essa coisa, buscando né, pra ver se eles estavam fazendo essa construção de quem morava. O que que aconteceu? Quais foram os fatos que aconteceram para ter uma mudança na sociedade? E tudo mais, eu tinha, falava: "será que eles entenderam? será que eles vão conseguir responder?" né, e hoje não hoje é legal porque eu...eu começo a fazer essa...essa, essa busca e hoje mesmo eu tava trabalhando com eles, aí eles: "ah, professora, mas foi lá no século XVI, então a escravidão começou já no século XVI já né?" "ah, tá mas quem? Quem começou com isso?" Os portugueses, então eles conseguem fazer essa busca né, e aí que eu falo que não precisa da cronologia, tá, que ano foi século XVI, ótimo né, mas eles sabem que isso aconteceu no tempo e que essa busca é...ela veio, teve conseqüências, quando eu tava falando, depois eles chegaram na abolição: "nossa professora, mas demorou!" Eu achei muito legal isso: "demora, heim, professora, pra acabar isso né?" Mas isso pra mim foi o máximo porque eles conseguiram entende né, que você veio assim, desde o descobrimento você tem toda uma escravidão que foi uma que perdurou durante quase quatro séculos né, e que você vem lá e eles conseguiram entender isso né, então é isso, é uma coisa...acho que é necessário.*

Ent.: Por exemplo, aqui tem um texto que você coloca assim: as primeiras evidências do povoamento no Paraná datando mil anos atrás, né?
**Dafne:** *É, dez mil.*

Ent.: Tá escrito aí.
**Dafne:** *Ela inverteu.*

Ent.: Dez mil...
**Dafne:** *Ela deve ter colocado.*

Ent.: Para os grupos caçadores, coletores e ceramistas...quando você coloca isso daqui, "mil anos" ou "dez mil anos" né, no que você acha que isso daqui contribuiu pra criança?
**Dafne:** *Para eles terem noção de que essa terra não era um vazio, de que isso daqui...porque quando você pega um livro didático, você vai pega um livro didático que trabalha hã, hã História o que que tem no livro*

*didático, começa de onde né, principalmente quando é coisa regional, começa de 1500, essa terra já era habitada né, isso eu faço muita questão de colocar para eles, de que essa visão eu acho que eles têm que ter sim, de que aqui tinha um povoamento quem eram os...aí eu mostro, eu expliquei né, quem eram os caçadores, coletores e tudo mais, que isso é uma parte já da histologia! E mostrar mesmo, que não era uma terra devoluta, e esses dez mil anos, que não é que antes de 1500 né, isso é, já existia um povoamento, já existia, que não é a partir de 1500, que tem uma população aqui.*

Ent.: Quando você, aqui você tá trabalhando bem com o passado dos índios né?
**Dafne:** *Porque eu tava trabalhando com os imigrantes.*

Ent.: E depois, qual é a seqüência do seu trabalho?
**Dafne:** *É que tem...foram com os textos, é por isso, são vários textos.*

Ent.: Mas normalmente você trabalhou passado e daí?
**Dafne:** *É, eu trabalhei, e o hoje né? Trabalhei o hoje, por isso eu trabalhei esse passado, porque, fala de dez mil anos e de tudo mais, de mostrar mesmo, é que isso vem né, e que eles existem, que eles não existiram a partir de 1500, né?*

Ent.: Aqui tem uma relação cronológica, 1498, "Vasco da Gama chega em continente africano"?
**Dafne:** *Ah, de um mapa que nós trabalhamos.*

Ent.: 1498! Então, eu queria...tem um mapa aqui?
**Dafne:** *Não, é outro.*

Ent.: É outro?
**Dafne:** *É, deve se o daqui ó...é um mapa que é assim, quando trabalhei...*

Ent.: Espera um pouco. [interrupção da fita] Você trabalhou a cronologia então tá assim: "1498 - Vasco da Gama, depois 1492 Cristovão Colombo, 1500 Pedro Alvarez Cabral", né?
**Dafne:** *É, porque eu quis faze um...*

Ent.: Um mapa?
**Dafne:** *Não. Mas é outro mapa, é um pouquinho...*

Ent.: Antes disso você trabalhou essas datas?
**Dafne:** *É, eu trabalhei essa data porque tava assim, no mapa, eu achei interessante o mapa porque mostrava a busca, a....saindo da...da...de Portugal, e as expedições mesmo, né? E para eles terem noção de que foi uma muito perto da outra, né, e que essas...essas descobertas, elas aconteceram muito uma atrás da outra, uma continuidade muito grande, foi quase ao mesmo tempo, né, então, não era coisa estanque assim: "ah, descobrimos, acharam o Peru, depois acharam a Argentina, depois acharam o Brasil", por exemplo, né, não foi assim que aconteceu, foi muito...foi muito...uma coisa atrás da outra, muito rápido.*

Ent.: Essa rapidez, você mostrar essa rapidez, você tá querendo o que?
**Dafne:** *Para que eles entendam o que...que esse processo aconteceu muito rápido, que as descobertas dessas terras se deram muito rápido né, foi por isso que eu trabalhei com essas datas aí, e no mapa também né, eles perguntam muito, porque no mapa tava marcadinho lá, né, 1400....*

Ent.: "Quanto tempo faz que Colombo chegou a América?, tá, calcule em séculos, décadas?" Então entra num cálculo. Nesse tipo de atividade, qual é o benefício que você vê nela?

**Dafne:** *É, mas isso daí é pra ela...pra eles poderem realmente entender. Aí sim, entra a questão do tempo cronológico né, deles terem essa noção, porque eles têm essa noção dos 100 anos tá, é tempo, faz muito tempo, pra História...eu sempre explico pra eles que pra História, 100 anos é muito pouco, né então foi exatamente em cima disso que eu trabalhei e como eu estava trabalhando também matemática, eu aproveitei e já fiz esse gancho da matemática, apra eles poderem ver aonde também eles podiam usar essa questão de século e tudo mais.*

Ent.: Aqui também tem a outra: "Como e porque surgiram as reduções, por quem eram divididas?" Então aqui você não está usando datas: "Qual era o trabalho dos homens nas reduções, as mulheres porque os bandeirantes atacavam as encomendas?" Quando você não usa datas e vai e faz esse tipo de colocação, esse tipo de perguntas, o que você também tá querendo desenvolver aí em termos de tempo? O que você acha que você está desenvolvendo, você está construindo aí?

**Dafne:** *Como é que se deu a noção mesmo de trabalho, né? Que tipo de, como é que acontece...que esse trabalho [ruído da fita] era desenvolvido dentro da sociedade? Mesmo que eu não cite a data, mas eles sabem quando isso aconteceu né, em que momento histórico isso aconteceu né, mas é pra eles terem essa noção mesmo de que tipo, o tipo de trabalho...é...quem trabalhava, como é que era essa relação...essa relação hierárquica, mesmo dentro de uma redução que tinha né?*

Ent.: Em termos de tempo, como é que você vê isso? Como você coloca de certa forma, em termos de tempo mesmo?

**Dafne:** *De tempo? As mudanças mesmo que ocorreram.*

Ent.: É, "O que representou para o Paraná o ano 1853?" Quando você faz o uso aqui da cronologia com o acontecimento né, o que representou para o Paraná e o posicionamento deles, o que você acha que tá construindo com isso daqui?

**Dafne:** *A noção, aí sim, é aquela noção do tempo, do tempo mesmo histórico e cronológico, para ele poder entender mesmo, que isso para ele já é mais...eu acho que já é mais fácil pra ele poder entender né, que o Paraná é muito novo e que essa...esse 1853 né, que quando ele vai lê lá nos acontecimentos históricos, nem sempre está o estado dele, a cidade dele inserida naquilo lá, a não ser que ele esteja morando no lugar, né, então, eu acho que para ele poder entender, mesmo essa questão do tempo cronológico, aconteceu isso já em 1853, né, as conseqüências, as... ah, como é que eu vou te explicar?*

**[INTERRUPÇÃO DA FITA]**

Ent.: Vamos continuar, pode continuar...Então é processo com a cronologia?

**Dafne:** *Sim, que eu acho que esse processo é ele, ele...essa cronologia, eu acho que ela é necessária pra ele ter essa noção mesmo né?*

Ent.: Mas a cronologia é necessária porque?

**Dafne:** *Pra ele ter a noção desse tempo cronológico mesmo né, quando eu coloco, porque depois você vai colocar na lá na linha do tempo né, você coloca para ele a questão do Brasil. Tem alguns acontecimentos que a gente coloca: 1888, tá, só que, às vezes, eles acham assim: "ah, mas 1888, mas e o Paraná nessa História, onde tava" né? Então foi exatamente por isso, lá em 1853 antes de 1888 né, o Paraná já existia e também os acontecimentos ocorreram também no Estado né, é uma noção do todo mesmo, partir de dentro dessa sociedade que a gente está vivendo no Brasil, a situação política, econômica e tudo mais.*

Ent.: Aqui você colocou: "O que é clima e o que é tempo"? Você lembra desse tipo de situação? Qual a reação deles?

**Dafne:** *Eles assustaram muito (risos), mas eu falava: "procura lá no dicionário, vê o que é." Então, eles assustam muito por que, pra eles, é tudo a mesma coisa, né, clima e tempo.*

Ent.: "Procure no texto" Bom, aqui você fez uma linha do tempo, das transformações do século XIX, mas você começou lá no período colonial 1500, porquê?
**Dafne:** *Para ele ter a noção dessa transformação mesmo, de que isso...que ocorreram mudanças, como que essas mudanças ocorreram.*

Ent.: Mas porque você não trabalhou só o século XIX?
**Dafne:** *Porque eu acho que tem que ter um...ele tem que entender, porque não adianta trabalhar um século estanque né, essa só o século XIX, porque essas são conseqüências, são acontecimentos, uma coisa depende da outra e que o fato histórico, ele não é...ele é contínuo.*

Ent.: Esse tipo de atividade aqui: "procure no texto as datas relacionadas com as informações abaixo". Qual o sentido dela? Você acha que ela contribui para que?
**Dafne:** *Pra ele ter essa seqüência mesmo.*

Ent.: Aí você colocou: "a população trocava mate pelo sal em algumas, citou a importância econômica do mate, engenhos em Curitiba, estrada de ferro".
**Dafne:** *Isso aí, eu peguei do...do livro, né, isso foi uma atividade que eu dei para eles terem essa...essa noção mesmo da...da...como eu tava trabalhando na linha do tempo, aonde é que isso aconteceu, aonde isso tava inserido, isso aconteceu...*

Ent.: É como é que se relaciona tempo histórico e cronologia, onde você vê relação entre eles?
**Dafne:** *O tempo histórico e o cronológico, eles estão interligados, quando você vai trabalhar, que você vai trabalhar o tempo histórico, aí você vai mostrar, quando você tá trabalhando a linha do tempo, por exemplo, você vai trabalhar o tempo histórico e você está datando esse tempo, você está interligado, né.*

Ent.: E o processo histórico? E a cronologia?
**Dafne:** *O processo histórico e a cronologia também está interligado.*

Ent.: Você acha que quando a gente não coloca cronologia, a gente tá comprometendo a compreensão do processo histórico pela criança?
**Dafne:** *Não.*

Ent.: Você acha que a cronologia não altera a compreensão?
**Dafne:** *Não, não necessariamente, eu acho que essa cronologia que você fala, essa coisa do...datadinha mesmo né, a cronologia, ela é o que eu falo, ela é necessária em determinados momentos, pra que se, pra que a criança tenha essa noção mesmo, de tempo cronológico, ela é necessária, mas eu acho que você não precisa tá o tempo todo em cima dessa cronologia, porque ela consegue entender essa mudança, essa transformação.*

Ent.: Então, por exemplo, datas referencias né, você acha que datas referencias contribui para a compreensão do processo histórico? Quando você trabalha com datas referenciais, elas contribuem?
**Dafne:** *Certo, eu acho que sim.*

Ent.: E para a transformação histórica?

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

**Dafne:** *Pra transformação histórica não, porque a transformação histórica ela é um processo, ela já vem sendo transformada, ela não precisa dessa, não necessariamente dessas datas, né, porque você tem uma transformação histórica a todo momento.*

Ent.: Dá pra trabalhar História sem cronologia?
**Dafne:** *Dá. Eu acho que dá pra você trabalhar não só sem a cronologia, eu acho que a cronologia é o que tava falando, não sei, se tá dando para você entender assim, eu acho que você precisa da cronologia em determinados momentos, né, mas não que tenha...*

Ent.: Ela não garante a compreensão do processo histórico ou ela foge da linha?
**Dafne:** *A cronologia, só a cronologia por si só, eu acho que não, eu acho que o mais importante é você mostrar mesmo essa transformação.*

Ent.: Quando é que você acha que a criança demonstra que ela compreendeu o processo e que ela compreendeu a cronologia?
**Dafne:** *Quando eles...quando eles...espera um pouquinho, deixa eu ver o que eles perguntaram, ah, quando eles assistem uma coisa na televisão e aí dizem assim: "professora"...ah, sabe o que foi que eles assistiram que eu achei o máximo? Eles estavam, esse negócio de política, né, eles estavam lá vendo, aí eles assim: "professora, mas olha, os portugueses pegaram o nosso dinheiro, né?" Foi bem assim que eles colocaram: "os portugueses pegaram o nosso dinheiro, mas isso não mudou não professora, porque o Belinati também pegou o nosso dinheiro né? Então, isso sabe, essa coisa do...do trazer os portugueses pegaram os nossos...o nosso dinheiro isso, eu com certeza eles entenderam, qual foi a transformação econômica e que isso teve um cunho político né? E o que isso tá refletindo? Aonde na sociedade que a gente tá vivendo hoje né? Então, ele entendeu todo esse processo, que esse processo ele é difícil de você modificar né, do que essa exploração e tudo mais né, quando a gente está trabalhando, eles sempre...e eu acho muito legal eles sempre vincularem com alguma coisa que eles estão vivenciando né, e eles conseguem e agora ...*

Ent.: Relação presente-passado é importante?
**Dafne:** *É, eu acho importantíssimo pra você poder entender!*

Ent.: E o futuro, como é que fica na história?
**Dafne:** *Futuro é o que a gente espera né? Eu acho que é assim, eu, pelo menos, eu...*

Ent.: Como é que você trabalha com eles?
**Dafne:** *Eu mostro: "ó, nós tivemos todo esse problema lá no passado, a conseqüência tá aqui, o que que a gente pode fazer agora que a gente tá sabendo e tá conseguindo entender? O que que a gente pode fazer para mudar isso no nosso futuro né? Eu acho a questão mesmo da cidadania, mesmo que você está podendo esclarece e ajudar em determinados aspectos assim, eu acho que aguçar não é nem ajudar, eu acho que é aguçar a curiosidade deles pra que isso possa, isso pode mudar, demora, demorar, é um processo longo, demorado, mas não impossível.*

Ent.: De onde é que você percebe que as crianças resistem ao trabalho com simplesmente cronologia na História?
**Dafne:** *Quando você começa a falar muito de data, eles cansam, cansam: "professora eu não guardo essas coisas e assim é muito cansativo" E como é que eu vou falar, é difícil pra eles, porque nem a gente guarda, imagina eles que são crianças, porque a gente não guarda, pergunta lá, a data de sei lá eu, princesa Izabel, alguma coisa relacionada a esses mitos históricos, a gente não consegue lembrar né, e outra coisa, que eu não trabalho muito é...eu cito que existiram e tal, mas assim quem foi, filha de quem foi, porque foi né, eu acho que isso não tem muito...muito...porque, acho, se ele entende o processo histórico enquanto o todo, enquanto é...transformação de sociedade e que ele pode e faz parte desse processo, acho que isso é interessante, isso é*

*curiosidade que ele pode pegar em qualquer livro de biblioteca, depois ele lê, vê, sabe lá quem foi princesa Izabel, mas não trabalha isso como conteúdo né, eu acho que perde muito a essência de uma coisa que você pode estar trabalhando em outras coisas, estimulando um monte de coisas na criança.*

Ent.: Cita mais alguns.
**Dafne:** *Deixa eu ver...*

Ent.: O que você tá trabalhando?
**Dafne:** *Uma coisa que eu gosto muito de trabalhar com eles é a questão de documento né, de documentos históricos que eu fiz um trabalho bem legal.*

Ent.: Então, eu não vi documento histórico aqui, mas eu vi no caderno da Maria Tereza, achei muito interessante. O que fala desse trabalho?
**Dafne:** *Não, é...então, documento, foi na sala dela. Eu trabalhei os documentos históricos né, e assim, é mostrando mesmo que através do documento você pode, é...não gosto de usar essa palavra, mas de você mostrar essa transformação dessa sociedade, como é que era essa sociedade né, e que aconteceu agora, e o documento mostra isso, fica muito claro né, com eles acho que foi..foi com qual documento será que ela trabalhou?*

Ent.: Com o do batismo.
**Dafne:** *Ah, do batismo!*

Ent.: Da fita de escrava.
**Dafne:** *É que nós...eu trabalhei ano passado.*

Ent.: Onde você encontrou aquilo lá? Achei interessante...
**Dafne:** *No livro, no livro que está com você.*

Ent.: Aquele livro que está comigo?
**Dafne:** *É, eu trabalhei o ano passado, eu fiz a comparação da...da certidão de nascimento deles e como era a certidão de nascimento, nós trabalhamos como é que era a certidão de nascimento do índio, por exemplo né? Então, para eles terem mesmo essa...essa noção de transformação mesmo, porque é isso que fica claro com o documento né? A noção do fato histórico do momento, como é que era? Como é que era essa sociedade em termos políticos, em termos econômicos e sociais? Que é uma coisa que eles amam né, se fala: "ah, mas existiu assim!" "nossa professora, que esquisito, né?" "ah, comiam tal coisa!" "ah, mas eu acho que eu não ia comer isso não!" Então, isso é muito legal, acho que você tá mostrando mesmo né, essa...essa coisa, eles gostam. Nossa, eu trabalhei em todas as 4ª séries, o ano que eu fui auxiliar e eles adoravam, quando era documento assim, eles amavam, eles gostavam muito, porque era uma coisa pra eles, era uma coisa muito diferente né, você fala de pergaminho.*

Ent.: Concreta também?
**Dafne:** *É, você fala de pergaminho, eles ficavam assim, sabe, "nossa professora, já pensou que trabalho que dava pra fazer? O tempo que levava?" Então, isso é uma coisa muito legal, eles tem essa noção, conseguiram...*

Ent.: E você explora essa questão do tempo aí?
**Dafne:** *O tempo que levava pra trabalhar, sim.*

Ent.: É, o tempo que levava pra...

**Dafne:** *Sim, as construções, pra trazer determinada coisa, agora a gente tava trabalhando com tráfico né? A questão do tráfico na minha sala. "Ah, quanto tempo levava pra chega aqui no Brasil né?" "Como chegavam?" Então isso é uma coisa legal, eles ficam pensando sabe, você vê que eles ficam curiosos, assim, ficam imaginando "nossa professora, mas já pensou, já pensou se fosse hoje, né?" E tem algumas crianças que se colocam: "já pensou se fosse hoje? Eu ia ser escrava!" Sabe ,então essa...essa coisa do...do...de mostrar mesmo.*

Ent.: O racismo?
**Dafne:** *O racismo. Isso é uma coisa que me instigou muito, a trabalhar a escravidão né? Então é...é legal, assim, eles conseguem.*

Ent.: Então, Dafne, esse é o nosso primeiro momento de conversa tá? Eu estou assim, porque eu to começando a ter essas conversas com vocês, então, provavelmente, muitas coisas eu vou sentir maior necessidade mais pra frente, então, pra esse primeiro momento, eu quero agradecer muito sua colaboração, hoje é dia 26 de Setembro do ano 2000, e são 11 horas e 30 minutos. Eu quero agradecer muito a sua participação tá, e reserva para as próximas né?

- **INFORMANTE: DAFNE – CASSETE 2-A**
- **ENTREVISTA 2: 20/05/2003**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: Dia vinte de maio de dois mil e três, às dezoito horas eu converso com a professora **Dafne**, no começo assim, eu quero que você fale um pouquinho da sua família, quando você nasceu, onde...
**Dafne**: *Eu nasci no dia vinte e seis de março de mil novecentos e setenta e oito, na cidade, no interior de São Paulo chamada Piraju.*

Ent.: E teus pais, qual a nacionalidade deles?
**Dafne**: *Meus pais, assim, meu avô paterno, pelo que a gente conversa, assim, conversava, era de origem espanhola, do meu avô materno, português, até mesmo pelo sobrenome.*

Ent.: Isso. E que dupla heim? Espanhol e Português!!
**Dafne**: *(Risos) É, espanhol e português.*

Ent.: Qual era a profissão e a escolaridade de seus pais?
**Dafne**: *Dos meus pais? Até a quarta série...*

Ent.: Mas seus pais nasceram no Brasil? Os dois?
**Dafne**: *Os dois, estado de São Paulo...*

Ent.: Em Piraju também, não?
**Dafne**: *Numa cidadezinha próxima a Piraju, chamada Timburi, onde a gente passou a infância, uma cidade bem pequenininha.*

Ent.: A profissão deles e a escolaridade?
**Dafne**: *A minha mãe não estudou, o maior sonho dela era estudar, na verdade, e o meu pai também não, nem minha mãe, nem pai fizeram o 2° Grau.*

Ent: E o que eles fizeram?
**Dafne**: *Eles fizeram de primeira à quarta série, os dois.*

Ent: Quantos filhos eram? Quantos irmãos você tem?
**Dafne**: *Uma irmã e um irmão, a minha irmã chama Elaine, é psicóloga e meu irmão é engenheiro elétrico, chama José Carlos.*

Ent: São mais novos que você?
**Dafne**: *Eu sou a mais nova, eles são mais velhos.*

Ent: Onde que você passou a sua primeira infância?
**Dafne**: *Nesta cidadezinha chamada Timburi, que é a cidade dos meus avós, onde eles ficavam.*

Ent: Daí, você nasceu em Piraju. Onde vocês ficaram? Até que idade você ficou lá?
**Dafne**: *Até os doze anos.*

Ent: Então, os seus primeiros estudos aconteceram lá? Escola pública ou particular?
**Dafne**: *Isso... escola pública, não tinha escola particular, uma coisa interessante, nem em Piraju também não tinha, só depois em mil novecentos e oitenta e sete, não, antes um pouquinho, mil novecentos e oitenta e quatro é que começaram a acontecer as escolas particulares...*

Ent: Nem de freira?
**Dafne**: *Nem de freira, porque a cidade era bem pequena, mesmo Piraju não tinha vinte mil habitantes e Timburi se tivesse três mil habitantes era muito, assim bem pequenininha.*

Ent: *É quais foram as rotinas temporais que marcaram a sua vida, que você se lembra nesta fase?*
**Dafne**: *Embora meus pais não tenham estudado, meu avô paterno, meu avô materno, era uma pessoa assim, é...estudiosa, ele não tinha formação nenhuma, mas ele era um autodidata, meu avô sabia inglês, sabia francês e ele mesmo estudava e isso era uma coisa assim, que ele mesmo passava muito pra gente. Então eu lembro que era uma coisa marcante porque eu era pequenina e a gente tinha uns rituais, vai à missa e depois vai visitar o avô paterno e depois o avô materno e como a cidade era pequenina tudo era muito próximo e eu lembro que a gente tinha que ir a missa e depois visitava o vovô e ele dizia assim: "nós vamos assistir o concerto para a juventude", eu não esqueço porque isso era uma coisa que marcou demais e ele tinha uma biblioteca imensa e ele falava agora e ele comprava a Folha de São Paulo e vinha aquela folhinha: "olha, a folhinha é sua, mas primeiro nós vamos ver o que que tá acontecendo." E lia o jornal pra gente, eu achava aquilo horrível, a gente era criança e não podia entender aquele significado, na verdade, né e nós não gostávamos de ir na casa dele e eu falava: "todo Domingo é a mesma coisa, né, a gente tem que ir lá, o vovô faz a gente assistir aquelas músicas, escutar música, e ler jornal" e ainda tinha que trazer o jornalzinho pra casa e ele perguntava "que que você leu no jornal?" e não sei o que, e isso era uma coisa que me marcava muito porque sempre que eu chegava lá ele tava lendo e ele fazia com que a gente sentasse que ele ia contar pra gente o que ele tava lendo, o que que era, então eu fui assim, e isso era uma coisa que me marcou muito porque eu chegava e encontrava ele lá naquela biblioteca lendo, lendo, eu falava meu Deus eu venho aqui e ele só tá lendo ele não conversa porque o que eu queria na verdade era dar oi pro avô, porque na casa do avô paterno era uma maravilha, ficava à vontade brincava, e ele fazia um monte de coisas com a gente e com o meu avô materno não, aquela coisa mais...*

Ent: E na sua casa?
**Dafne**: *Na minha casa também, minha mãe era muito parecida com o meu avô, ela era assim também, embora não tenha feito nada formal, era uma pessoa que lia muito, eles viviam na fazenda antes e meu avô lia os*

*romances russos pra ela e ela era criança, então, tem assim e era uma coisa muito interessante que ela contava pra gente "olha o papai lia pra mim tal romance" e ele dizia que isso era importante e a gente ficava ouvindo, então eles tinham os horários da noite pras leituras e eles lia os livros.*

Ent: E sua mãe fazia isso com vocês?

**Dafne**: *Fazia, ela lia pra gente, ela não lia romances, mas ela lia historinhas pra gente, e o tempo todo muito em cima dessa coisa de...de leitura, de estar fazendo com o que a gente lesse e escrevesse, isso era uma coisa muito presente em casa.*

Ent: Mas assim, existia, a sua mãe e seu pai, eles exigiam uma rotina temporal? Era muito marcada ou era mais livre?

**Dafne**: *Pra tudo tinha horário, tudo tudo tudo, até hoje é assim, eu acho incrível, até hoje eu só comia na frente da televisão quando eu saía de casa, pra vim prá cá, que casa tinha horário ninguém almoçava na frente da televisão porque tinha horário pra almoçar, ninguém almoçava fora do horário, todo mundo comia junto, até no café da manhã todo mundo... era uma coisa assim bem, todos os horários eram para estudar, tudo tudo tudo, isso era uma coisa bem marcante.*

Ent: Então você teria assim, outras pessoas outras situações? Essa pergunta você já respondeu praticamente, as pessoas que marcaram sua vida temporalidade na vida familiar, você já falou...teria alguma outra? Não teria alguma outra para acrescentar ou não?

**Dafne**: *É, sobre isso é uma coisa que até eu me pego fazendo, com tudo regradinho, tudo muito cheio de horário pra estudar, pra tudo, depois quando os meus irmãos cresceram, daí a gente tinha escritório, era uma coisa louca, minha mãe dividiu o tempo, o tal horário é um que vai tá lá, e o outro é o horário do outro, como nós éramos em três, eu então, tinha horário para usar, para um não encher as paciências do outro, era uma coisa assim muito certinha.*

Ent: Isso é uma coisa muito interessante.

**Dafne**: *Ela fazia isso com a gente.*

Ent: E qual era a profissão do seu pai?

**Dafne**: *Ele trabalhava, ele era pecuarista, trabalhava com gado, ele trabalhou com gado com café.*

Ent: E você freqüentou a pré escola?

**Dafne**: *Freqüentei e dei o maior trabalho na pré-escola.*

Ent: Desde pequininha, você lembra de que idade você começou?

**Dafne**: *Eu tinha uns cinco anos e meio, eu pretendia ir para a escola, mas eu não gostava, eu não gostava de ir para a escola.*

Ent: Era uma escola pública?

**Dafne**: *Era, uma escola pública, mas eu não gostava, eu odiava ir para escola. Eu não gostava porque eu queria levar minhas coisas para escola e não podia e eu lembro que eu ficava brava, eu chorava muito porque eu não queria ir para a escola.*

Ent: Você lembra o nome da escola?

**Dafne**: *Não lembro, não, lembro sim, é Padre Bento de Queirós, eu lembro, é Padre Bento de Queirós.*

Ent: Mas aí nessa escola, você fez o pré que você não gostava e você fez as outras séries também, mas quando você estudou lá?

**Dafne**: *De primeira a quarta série.*

Ent: E dessa primeira a quarta, quais são as lembrança escolares fortes que você tem do pré até a quarta série?

**Dafne**: *Pra mim é muito interessante isso, eu não tenho de primeira a quarta, eu não tenho uma coisa assim, eu fico pensando, eu não consigo lembrar de muita coisa, a única coisa que eu amava fazer, que eu sempre gostei era fazer teatro, era uma coisa...*

Ent: Fazia na escola?

**Dafne**: *Fazia na escola, e eu adorava, adorava fazer aquele teatrinho do cabritinho sabe, do lobo, eu amava fazer aquela peça de teatro, eu era assim realizada, quando eu podia fazer.*

Ent: Mas isso você fazia de primeira a quarta ou no pré?

**Dafne**: *De primeira a quarta, eu lembro que eu tava na 2a série, a gente fazia encenações e tudo, mas eu sempre fui assim, eu queria muito que os meus pais estivessem próximos de mim na escola, então, na primeira série, eu dei muito trabalho, eu lembro que eu ficava na sala e o santo do meu pai lá na porta, eu tinha que sentar na porta e o meu pai tinha que ficar próximo do bebedouro, isso é uma coisa que me marca muito, porque tinha um bebedouro no colégio e meu pai tinha que ficar perto do bebedouro, porque ele tinha que ficar de frente pra mim, se eu não visse meu pai daí, eu fazia o maior escândalo.*

Ent: Ah, que menina que deu trabalho!

**Dafne**: *Dei.*

Ent: É, então, mas que lembranças mais você tem? Essa do teatro seria uma parte boa?

**Dafne**: *É, eu acho.*

Ent: Se você separasse lembranças positiva, felizes e negativa...

**Dafne**: *Negativa, porque eu não gostava de ir para o colégio, como a gente vivia muito próximo, convivia muito com professor, próximo da minha casa morava um monte de professor, e aquele bando de professor, eu tava sempre em contato com os professores, e isso não foi uma coisa legal que aconteceu, de certa forma foi porque me ajudou a enxergar o quê realmente eu queria ser na verdade, mas por um outro lado eu queria que eles ficassem ali comigo, então como eu era criança, pra mim eu não precisava ir para a escola, porque eu tinha professores próximos de mim, então porque que precisava ir para escola, ficar lá sentada no meio de todo mundo?*

Ent: Mas dentro dessa escola, o quê que seria gostoso, feliz pra você?

**Dafne**: *Feliz, eu não tenho uma lembrança que eu posso dizer, o que aqui eu gostava de fazer, não tenho.*

Ent: Mas, o teatro você gostava?

**Dafne**: *Do teatro, mas aí isso já é da parte mais cultural, mas eu não tenho mesmo.*

Ent: E infeliz, que te desagradava na escola?

**Dafne**: *Desagradável, eu não gostava muito de ficar estudando, eu não gostava e como tinha uma cobrança muito grande em casa, eu odiava ter que ir à escola, porque eu chegava na minha casa tinha que ficar falando o que eu tinha feito, o que eu não tinha feito, também, talvez por isso que eu não gostava de ir para a escola, eu não gostava mesmo, então pra mim aquilo era uma tortura, ir para a escola, sentar e ficar lá, pra mim era uma tortura eu achava tortura mesmo.*

Ent: Mas isso era positivo o teatro, negativa é o resto?

**Dafne**: *É, o resto (risos) é porque eu não tenho mesmo uma coisa assim mais...*

Ent.: Então, vamos ver em relação aos seus colegas dessa época...o quê você teria pra me falar?
**Dafne**: *Isso também é interessante, eu gostava de brincar com crianças que eram menos providas de renda, eu adorava fazer isso, e teve uma coisa interessante, tinha umas crianças que elas iam para o colégio, pra escola e levava o material em um saquinho de plástico, e eu tinha minha mochilinha, tinha minhas coisas, duas coisas que eu morria de vontade, era colocar um chinelo havaiana, igual as crianças iam, eu tinha vontade de fazer isso e minha mãe não deixava e o bendito saquinho plástico que eu amava eu achava um máximo aquilo, mas eu não conseguia entender o porquê daquilo, mas eu sempre pedia para a minha mãe, e ela perguntava porque que você quer levar no saquinho, você não precisa levar seu material no saquinho plástico.*

Ent.: Tinha algum colega que você se aproximou?
**Dafne**: *Tinha, eu adorava conversar com essas crianças, eu adorava, sabe, conversar com as crianças, eu via, eu falava "gente porque vocês não trazem"... eu também quero trazer, eu queria fazer a mesma coisa, isso é uma coisa que eu lembro bastante assim, que me marcou muito, porque eu procurava sempre fazer... eu observava e queria fazer igual às outras crianças estavam fazendo.*

Ent.: Mas alguma dela ficou marcante pra você?
**Dafne**: *Não assim que ...*

Ent.: Colegas dessa fase?
**Dafne**: *Não, eu não tenho assim...*

Ent.: Que professor você teria como referência nessa fase, positiva e negativa?
**Dafne**: *A minha professora de quarta série eu gostava dela, ela se chamava Gilda, era uma professora que eu amava ela, ela era uma professora assim...*

Ent.: Professora?
**Dafne**: *Ela se chamava Gilda, era uma professora que eu adorava, é uma professora que eu ia muito na casa dela, eu ia na casa dela e ela tinha muitos livros, então assim, e eu brincava, ia brincar com os livros, isso eu era menor, antes dela dar aula pra mim, e eu rabiscava, fazia aquelas garatujas nos livros dela e ela nunca falou nada, e um belo dia, isso foi uma surpresa, nem minha mãe sabia disso, um dia a gente indo para Timburi, ela falou assim: "eu preciso te mostrar uma coisa... eu preciso te mostrar uma coisa você vai adorar", os meus desenhinhos todos em uma enciclopédia, e eu adorava essa professora, era aquela professora carinhosa, sabe, que fazia assim, dava as atividades pra gente assim, e eu gostava muito, aprendi até a gostar de matemática, que era pra mim uma coisa, assim, um terror, e ela mostrando, ela falava, aqui você tinha quatro anos, aqui você tinha tantos anos, eu falei assim "gente" eu achei um máximo aquilo né, enciclopédia com as minha garatujas lá.*

Ent.: Você gostava dela, a referência que você tinha dela é que ela era carinhosa, nenhuma outra coisa?
**Dafne**: *Não, acho que foi pela afinidade mesmo, ela era muito carinhosa mesmo, não só comigo mas com todas as outras crianças, ela tinha assim um carinho muito grande.*

Ent.: E negativa teve?
**Dafne**: *Teve a professora da 2a série, eu não gostava, ela tratava as crianças como...ela separava a turma A, a turma B e a turma C e ela falava isso e isso, me incomodava muito, eu não gostava dela, eu lembro que ela ficava sentada, ela não levantava da mesa dela, ela ficava sentada e assim, ela tinha três alunos ou quatro que, porque eram os alunos que ela gostava, o resto dos alunos ela não era uma professora legal e ela falava sabe "esse caderno tá sujo" e essa --- isso era uma coisa que eu não gostava nela eu não gostava a forma que ela tratava as crianças que tinham minha idade, e ela era uma pessoa assim, muito bonita, inclusive ela é minha vizinha, hoje em Piraju, né vizinha e eu fico olhando pra ela e pensando e falo "gente essa mulher era muito carrasca" até hoje e eu falo pra minha mãe, "nossa a dona Geni era muito carrasca né".*

Ent: Essa escola é em Timburi? Era classe mista?
**Dafne**: *É, em Timburi, era.*

Ent: Não sei se eu já te perguntei, mas tinha alguma coisa das rotinas escolares que você não gostava e que você gostava?
**Dafne**: *As tarefas e que eu gostava na verdade...*

Ent: Dentro daquele período que você tava na escola?
**Dafne**: *Dentro daquele período que eu tava na escola bem, eu não gravo muito não, eu gostava muito, lembro que elas tomavam leitura assim, era uma maravilha, eu era assim, coisa de loco, enquanto o professor tava na leitura cinco, eu tava na leitura quinze, né entendeu? Ficava em cima da gente né, então, eu adorava, eu tava sempre na frente, sabia tudo o que tava acontecendo. Português eu sempre fui bem, nunca tive problema assim, com Português, nem com História também nunca tive porque meu avô fazia um outro papel da História também em casa, agora Matemática era o meu grande problema porque eu não gostava e não entendia também, a Matemática e a tal da tabuada que tinha que decorar, minha mãe tomava a tal da tabuada e se eu errasse tinha que fazer quinhentas vezes a tal da tabuada e isso era uma tortura pra mim, na escola também quando falava "vamos tomar tabuada" que elas tomavam tabuada, então, tá eu odiava.*

Ent: Pior que tomavam na década de cinqüenta de mim e na década de oitenta de você, isso é que é o pior. Bom, em relação à organização do tempo na escola, das rotinas da escola, você tem alguma lembrança "eu achava triste aquilo lá" aquilo lá me incomodava ou a triste e alegre a coisa boa e a coisa ruim?
**Dafne**: *Não, não tem assim do tempo não...*

Ent: Não?
**Dafne**: *Não tenho nenhuma assim.*

Ent: Das atividades extraclasse?
**Dafne**: *Isso eu adorava*

Ent: E na escola? Quais eram as que você mais gostava?
**Dafne**: *Isso eu adorava, tudo que tinha data, que tinha que dançar, que tinha que falar, eu gostava muito de falar, né, de recitar e isso tudo que tinha que falar na escola lá na frente, tava eu lá fazendo, eu adorava, isso eu sempre gostei participava bastante dessas coisas, sempre gostei muito.*

Ent: Isso é muito bom e o ruim? Tem alguma ruim ou não?
**Dafne**: *Das atividades extraclasse não... nem educação física não tinha, eu gostava de fazer assim, embora algumas coisas eu falava "isso de novo essa brincadeira de novo" eu gostava, eu gostava de fazer as atividades.*

Ent: Bom, pra onde você foi agora de quinta a oitava, onde você estudou?
**Dafne**: *Quinta a oitava eu também estudei em Timburi, depois é que eu saí..*

Ent: Nesta mesma escola ?
**Dafne**: *Daí eu mudei, fui pra uma outra escola.*

Ent: Como é que era o nome?
**Dafne**: *O mesmo nome...*

Ent: Bento Rocha?
**Dafne**: *Bento Munhoz, Padre Bento Queiroz.*

Ent: Bento Queiroz, lá era classe mista também?
**Dafne**: *Também.*

Ent: E o que você sentiu de diferença nesta mudança de nível, vamos dizer assim?
**Dafne**: *Eu tava numa expectativa, eu adorava, eu me senti assim, a "The Best" indo pra quinta série, eu adorava aquele monte de professores, eu adorava aquele monte de professor né, eu não tive assim, esse impacto assim, essa mudança, comigo não aconteceu dessa forma, eu gostava muito de ter um monte de professores, de ir pra quinta série.*

Ent: Quer dizer que a rotina de quinta série você gostava mais?
**Dafne**: *Gostava... gostava.*

Ent: E o que você gostava nessa rotina que mudou?
**Dafne**: *Essa diferença de um professor pro outro, gostava dessa coisa de ficar mudando de professor, daí eu tinha aula de Matemática e depois eu tinha aula de Português e tinha aula de Inglês, eu adorava essas aulas, eu nunca, embora Matemática eu sempre tive muita dificuldade, eu não achava ruim ficar lá na aula de Matemática, né.*

Ent: Do que que você não gostava? O que você não gostou?
**Dafne**: *Aí eu não gostava da aula de educação física, porque aí a aula de educação física era aquela aula (risos) que tinha que correr em volta do colégio, aí fazer num sei quantos abdominais e daí num sei quantos cangurus eu falava "gente isso aqui mata qualquer um", quer dizer, assim era aquela aula muito monótona, né, não tinha, não era alguma coisa muito legal.*

Ent: E você, dessa fase tem alguma lembrança pensando em tempo, você tem alguma coisa que te marcou?
**Dafne**: *Bem, de tempo?*

Ent: Sabe, porque, como você disse, mudou a rotina de tempo da escola?
**Dafne**: *Que mudou... bem deixa eu ver... eu gostava muito de ficar no colégio. Se deixasse eu ficava o dia todo né, no colégio porque eu gostava de participar de estar vendo o que as pessoas estavam fazendo, de estar conversando com professor, eu era muito de ficar conversando com os professores e eu eu sempre fui muito atrás de professores adorava eu admirava na verdade os professores, né, então, eu gostava muito de saber de tudo que eles estavam fazendo, estava sempre perguntando, estava sempre atrás, daí o pessoal brincava comigo "desgruda dos professores" eu acho que eu era aquela uma assim que ficava ... mas de tempo mesmo.*

Ent: Bom, na rotina temporal, aí você já mostrou que teve uma mudança! Em relação aos colegas?
**Dafne**: *Eu gostava dos colegas mais velhos, eu sempre gostava do pessoal que estava no colegial ou do pessoal que estava na 8ª série, então eu tinha uma relação muito legal com esse pessoal, e esses...*

Ent: Da sua turma...
**Dafne**: *Da minha turma não, eu não ficava muito com a minha turma, ficava muito com a turma de 8ª série, e de colegial, porque existia o Centro Cívico, e eu queria por toda lei participar daquele bendito Centro Cívico eu achava o máximo aquilo. Só que minha mãe não deixava porque minha mãe achava que se eu começasse a participar dessas atividades eu não ia estudar, entendeu, e assim, era a minha maior frustração, né? Aliás, uma assim, ela depois foi mais maleável porque meu pai era mais maleável, mas a minha mãe era muito sistemática,*

*era tocar na fanfarra, eu falava gente "eu tenho que tocar nesta fanfarra, eu quero tocar na fanfarra", e ela não deixava "não porque vai te atrapalhar, tem um monte de ensaios, vai te atrapalhar" e eu amava, eu achava o máximo tocar na fanfarra né, daí depois de muita insistência ela deixou, mas o Centro Cívico ela não deixou eu participar, eu participava na surdina, das coisas então, daí conversava com o pessoal que era um pessoal mais velho, das discussões, assim na verdade eles ficavam lá discutindo os eventos que vai ter na escola "ó, nós vamos fazer tal festa" nossa eu adorava... sempre gostei muito de festa, eu adorava fazer, e também de quinta a oitava a gente tinha um teatrinho, a gente saía e apresentava, era uma coisa também que eu gostava muito de fazer.*

Ent: Mas você não tem nenhum colega que por algum motivo te marcou mais? Ficou como referência pra você dessa fase?

**Dafne**: *Não dessa fase não...*

Ent: Dos professores?

**Dafne**: *Ai, dos professores tem bastante, principalmente, a minha professora de Inglês, era uma professora que eu adorava, eu a chamava de tia Guida, eu adorava a professora de Inglês, a professora de Artes também, a professora de Geografia que era uma professora que dava uma aula de Geografia muito legal, embora ela massacrasse a gente com mapa, mas ela dava uma aula legal, gostava dela, o professor de Matemática também era um professor legal, deixa eu ver eram muitos professores de História, eu não lembro...*

Ent: Não lembra?

**Dafne**: *Não lembro de História, só lembro depois, de quinta a oitava não lembro do professor de História. Acho que eu apaguei da memória, não lembro do professor de História de quinta a oitava, lembro de Geografia porque era uma coisa, assim não, na 8ª série eu tive um professor de História que se chamava Afrânio, o professor era um professor bem polêmico sabe, e ele eu também gostava muito mas não tinha um professor que eu não gostasse, na verdade.*

Ent: E tem algum deles que você, que te marcou em alguma a questão do tempo da aula dele se relacionar com o tempo?

**Dafne**: *Eu acho que a Tia Guida, a professora de Inglês, a forma com que ela trabalhava com a gente, não era aquela coisa sabe, sistemática, massacrante, sabe, ela era mais tranqüila com esta questão.*

Ent: Mais solta? E dessa época tem alguma coisa relacionada a tempo ou não?

**Dafne**: *Não acho que não. Não lembro, não lembro mesmo.*

Ent: E você lembra alguma coisa triste ou alegre dessa época?

**Dafne**: *Lembro, nossa, quando eu ia mal na escola, eu ficava...como eu ia muito mal em matemática, eu ficava de castigo, e eu achava o fim ter que ficar de castigo. E minha mãe me deixava de castigo, eu lembro que ela pagava professor particular, mas não adiantava nada porque eu odiava Matemática, por mais que eu tentasse, e ela ficava e meu avô, eu acho que, e eu falo que é um trauma mesmo porque meu avô, pra acabar de completar, vai e compra uma enciclopédia de Matemática e minha mãe pegou essa enciclopédia que tem até hoje na minha casa e eu falo que eu vou tacar fogo naquilo, fiz todos os exercícios da enciclopédia. Todos! (risos) Eu fiz todos os exercícios da minha enciclopédia de matemática. Eu tinha que, eu acabei decorando as coisas de tanto que eu fazia aqueles benditos daqueles exercícios de matemática, tanto que eu não posso nem ver matemática na minha frente, sério, e isso era uma coisa que eu falava assim "vó eu quero sair, eu quero fazer as coisas que todo mundo tá fazendo", daí ela me deixava de castigo e eu não saia, entendeu, ela não deixava, ela não voltava atrás .*

Ent: Que tipo de lembrança são essas situações pra você?

**Dafne**: *No começo, quando eu era mais nova, eu falava "poxa minha mãe foi uma carrasca", mas agora eu consigo entender que o que ela queria fazer, na verdade era que eu estudasse que eu...*

Ent.: Mas parece que é mais marcante a sua mãe do que os professores?
**Dafne**: *Porque minha mãe, ela era, ela ficava muito em cima, né! Por isso que é marcante, porque ela teve uma presença muito marcante na minha época de colégio.*

Ent.: E professor referência pra você?
**Dafne**: *De colégio?*

Ent.: De quinta a oitava?
**Dafne**: *De quinta a oitava, a minha, eu acho...eu acho não, é a professora de Inglês que eu falava "gente essa professora, que eu queria que ficasse em casa"...*

Ent.: Porque essa professora?
**Dafne**: *Ela, porque ela era a professora que sempre ficava comigo ali, do meu lado, quando eu não conseguia fazer alguma coisa, ela sentava e ficava comigo e aí eu fazia essa relação com a minha mãe porque, como minha mãe cobrava muito né, eu falava "gente é igual a minha mãe" tudo eu relacionava à minha mãe, por causa da cobrança. E minha mãe vivia lá no colégio, minha mãe e meu pai, eles foram assim, pais extremamente presentes eles eram da APM de tudo quanto é coisa do colégio então, eles viviam lá no colégio, então, todos nos conheciam e minha mãe era* aquela coisa, e ela sempre e a Tia Guida não, ela falava "Não, mas vamos fazer tal coisa", ela era mais maleável, a professora que era maleável assim...

**[FIM DO LADO A]**
**[INÍCIO DO LADO B]**

Ent.: Continuando a conversa com a professora **Dafne**, a segunda parte da fita, fala da vida, continuando falando da vida.
**Dafne**: *Por isso que eu tenho essa presença dela, na minha mente. Eu lembro muito dela, eu falava assim "eu queria tanto que a minha mãe fosse assim, não me cobrasse tanto".*

Ent.: Fora da sala de aula, quais são as suas lembranças?
**Dafne**: *Fora da sala, fora de colégio? Essa coisas das festas, de estar participando de...ai eu entrei pra...queria jogar vôlei e outra coisa também que é interessante, porque assim: eu queria jogar vôlei e era á noite. Eu era a única pessoa que tava lá jogando e que o pai ficava sentado lá esperando até eu terminar de jogar.*

Ent.: Espera um pouquinho [interrupção da fita]... seu pai ficava lá te esperando...
**Dafne**: *Meu pai ficava lá me esperando e todo mundo tirava sarro: "Mas Dafne, você é a única pessoa que o pai tá aqui" e o meu pai ficava mesmo e eu falava "ai meu Deus, mas que é isso, eu tenho que ficar aqui esperando" e meu pai ficava realmente lá, esperando eu jogar para depois eu ir pra casa. Então, essas coisas são coisas assim que marcaram bastante, né, porque eles estavam sempre junto comigo em tudo que eu estava fazendo, eles participavam de tudo na verdade.*

Ent.: Mas esse tempo era um tempo do que pra você; ele representava o que pra você, esse tempo extra-classe?
**Dafne**: *Eu gostava de fazer as atividades, era um tempo que, que eu achava que realmente tava participando do colégio; que ali eu tava realmente usando aquele espaço do colégio, que eu tava sendo aluna mesmo do colégio.*

Ent: E daí, no ensino médio, o que que aconteceu?
**Dafne**: *No ensino médio, aí a gente mudou, não tinha, nós mudamos pra uma cidade chamada Avaré.*

Ent: Avaré?
**Dafne**: *É, e eu senti uma dificuldade muito grande, porque aí a dificuldade foi enorme assim, aí eu fiz o primeiro colegial.*

Ent: Qual o curso que você fez?
**Dafne**: *Eu fui fazer o primeiro colegial.*

Ent: Já não era Magistério?
**Dafne**: *Não, eu fiz o primeiro colegial, e quando eu fiz ...*

Ent: Era o Propedêutico naquela época já?
**Dafne**: *Era, era e quando eu comecei a fazer o colegial, eu fiz para um colégio muito bom em Avaré...*

Ent: Particular ou público?
**Dafne**: *Não, ele ainda era um colégio público e a diferença era enorme, eu tive muita dificuldade com todas as matérias e minha mãe assim, desesperada, desesperada comigo e eu tinha professor particular todo dia! Todo dia eu tinha professor, era uma coisa louca, eu só não tinha professor particular de História e Geografia porque, e de Inglês, porque do resto eu tinha de tudo: de Física, de Química e era, assim, pra mim assim, era um terror e eu reprovei, eu reprovei o colegial, e aí ...*

Ent: Primeiro ano?
**Dafne**: *É, e minha mãe, para a minha mãe isso foi assim o fim, né, eu ter reprovado, ela não se conformava!*

Ent: Essa mudança do fundamental que hoje, naquela época, era o primeiro grau, você sentiu, então, uma mudança marcante nisso, que tipo de mudança?
**Dafne**: *Essas coisas em todos os sentidos...*

Ent: Pela dificuldade...
**Dafne**: *Pela dificuldade, porque eu não conseguia e eu falava "gente eu não vou conseguir acompanhar esse colégio", era um ritmo super puxado né, pela ... pelo pessoal também...*

Ent: Qual era o nome do colégio?
**Dafne**: *Osvaldo Cruz, era o pessoal, eu não conseguia me relacionar com...com os alunos, eu tive pouquíssimos amigo, eu não conseguia conversar muito, eu tive muita dificuldade de relacionamento, o colégio era um colégio muito grande, não, eu tive assim, foram várias etapas, e aí, para mim, aí sim eu senti uma dificuldade e eu não queria ir pro colégio de jeito nenhum, não queria mesmo, porque chegou lá e eu odiava todas as aulas porque eu não conseguia acompanhar, não conseguia acompanhar, por mais que eu tivesse aquele bando de professor particular, eu falava "gente não vai entrar nada na minha cabeça". E eu acabei reprovando, quando na verdade, quando eu fui fazer o colegial, eu queria ter entrado pro Magistério, mas a minha mãe falou: "vamos tentar, não vamos fazer agora" e aí o Magistério era particular lá. Aí minha mãe resolve, quando eu reprovei, ela resolve vir pra Piraju, porque meu pai tinha ficado, por causa das coisas do sítio e tal e meu pai tinha ficado pra tomar conta e aí ele ia final de semana ele ia pra Avaré, daí ela falou "não, vamos pra Piraju que é mais próximo e aí o papai tá lá perto da gente". Quando a gente foi pra Piraju aí eu fiz o Magistério. Aí sim!*

Ent.: E aí, você sentiu alguma frustração em relação a essa situação?
**Dafne**: *Sim, eu me sentia...*

Ent.: O Magistério ficou como uma segunda opção ou você?
**Dafne**: *Não... não ... não, Magistério era o que eu queria fazer. Então, tanto é que eu era uma das primeiras alunas da sala porque eu fazia porque eu gostava, eu adorava né. Eu sempre, e era uma coisa que eu fazia porque ... nossa quando eu comecei a fazer o Magistério eu falava "gente é isso que eu quero fazer".*

Ent.: Mas quando você tava nesse primeiro ano do segundo grau, você se sentia frustrada na sua... no seu desejo profissional, do futuro profissional que você havia pensado?
**Dafne**: *Me sentia, me sentia...não, não do futuro profissional, mas eu me sentia extremamente frustrada porque eu falava "gente eu não devo, eu sou uma burra, não consigo acompanhar com aquele monte de professor particular, aquele monte de coisa e eu não consigo acompanhar" e isso foi uma coisa que me marcou muito. Fora a cobrança da minha mãe que era uma coisa tenebrosa né, com essa coisa de eu ter reprovado e ela dizia assim "mas nunca ninguém reprovou". Então aquilo pra mim foi um peso muito grande: "nunca, ninguém dessa família reprovou e você vai reprovar?" como se eu fosse assim, e eu falava "gente que horror" e isso foi uma coisa que eu levei por muito tempo.*

Ent.: E a entrada nessa escola de Piraju, como era o nome dessa escola?
**Dafne**: *Essa era ... não esqueci o nome ... Nhonhô Braga*

Ent.: Nhonhô? Nhonhô Braga?
**Dafne**: *Nhonhô ... Coronel Nhonhô Braga.*

Ent.: Colégio Estadual público e lá você foi fazer o Magistério?
**Dafne**: *É... e lá eu fui fazer o Magistério.*

Ent.: O que você pensou quando aconteceu isso?
**Dafne**: *Eu adorava porque eu falava "agora eu realmente vou ser o que eu quero ser! Eu quero ser Professora!"*

Ent.: Você já sabia nessa época?
**Dafne**: *Já, já sabia. Eu já queria ser professora. Na verdade eu sempre quis ser professora, e quando eu comecei a fazer o curso eu falava "gente!" eu me sentia tão realizada que assim, eu passava noites e noites porque tinha aquele monte de trabalho pra fazer, podia me deixar lá a noite inteira fazendo. Aí minha mãe resolve porque, assim, sempre minha mãe resolvendo as coisas, minha resolve que eu tinha que fazer um outro curso ... e eu não queria fazer.*

Ent.: E você tava no primeiro ano do Magistério?
**Dafne**: *Estava, estava e eu não queria fazer de jeito nenhum. "Não porque você precisa de outro curso" Aí tinha escola, nessa época, já tinha escola particular. "Não, porque você precisa, porque não sei o quê, não sei o quê!" E eu "gente eu não quero fazer!" "Mas você vai fazer!" Aí eu fazia assim: tinha Magistério de manhã e à tarde e à noite eu tinha curso...*

Ent.: De manhã e à tarde o Magistério?
**Dafne**: *É, é! E à noite eu fazia Técnico em Contabilidade, tudo a ver! Mas sabe o que eu fazia à noite? Aí sim eu lembro dos meus amigos porque eu falava para os meninos assim "eu não vou estudar; vocês estudam e passa a prova pra mim" e a gente trocava. Se perguntar o que é, eu não sei nada de contabilidade [risos].*

Ent.: Conseguiu concluir?
**Dafne**: *Ô...e tive uma nota boa ainda: os meninos faziam a prova pra mim. Eles trocavam a prova eles faziam a prova inteirinha pra mim. Eu falava "Ó a gente troca as provas" e eu ia e fazia assim. Eu falava "não adianta". Eu falava para a minha mãe que eu não quero fazer né, que eu não vou fazer porque não vai adiantar, porque ela vai me forçar, me obrigar e eu vou ter que fazer. Tudo bem!*

Ent.: A mudança de rotina temporal que você passou nessa fase o quê, o que que foi marcante?
**Dafne**: *O tempo todo dentro da escola; que eu vivia dentro da escola né não tinha muito tempo ...*

Ent.: Foi diferente, você sentiu uma alteração no que você fazia antes?
**Dafne**: *Houve, porque antes de a gente ir para Avaré eu fazia ballet, esqueci disso eu fazia ballet, e meu pai levava a gente, a gente morava em Timburi e fazia balé em Piraju. Isso eu adorava, eu amava fazer ballet...*

Ent.: Quando você estava na quinta a oitava?
**Dafne**: *É, eu adorava fazer a aula, assim pra mim era a realização, depois a gente foi mudando mesmo porque não tinha como eu conciliar colégio, o ballet e as exigências de Dona Lídia, minha mãe (risos) e daí não tinha como eu fazer tudo isso e as aulas particulares, só se eu fizesse à noite ballet porque...*

Ent.: Qual a idade dos seus pais?
**Dafne**: *Minha mãe tem cinqüenta e oito, vai fazer cinqüenta e nove ...*

Ent.: O nome dela é?
**Dafne**: *Lídia! E meu pai tem cinqüenta e oito também.*

Ent.: A mesma idade...
**Dafne**: *É...*

Ent.: E nessa fase aí que você estava dizendo, você teve o contexto temporal alterado... em relação ao que você vinha vivendo. E dentro dessa nova realidade de cursos que você fez, quais foram os professores marcantes?
**Dafne**: *Daí tem bastante, tem meu professor de História, que ele era um advogado Simione e esse professor assim, eu amava, não só eu, mas todo mundo porque ele falava assim "vocês não são as professorinhas, vocês são os meus tesouros", e tratava assim, a gente como, sabe, a professora, as professoras, as melhores que tem estão aqui" ele fazia isso com a gente. A dona Zélia que era uma professora de Didática também. Eu adorava essa professora, aliás eu e toda a turma, aliás a gente gostava muito. A dona Guida que era a professora de Biologia, eu tive duas professoras, eu tive a de Inglês e a de Biologia que era também espetacular, uma professora que dava e você não sentia o tempo passar porque, quando a gente via a aula dela era muito e eram professores extremamente exigentes com a gente, mas a gente não achava ruim. A gente gostava a professora de Português que eu também gostava muito. Assim, eu ainda tenho contato com esses professores, muito desses professores, eu ainda tenho contato quando eu vou pra Piraju eu ainda vou lá, converso com elas, algumas delas estão aposentadas, mas era uma época muito legal e outra coisa que eu gostava de fazer, como eu tava fazendo magistério era separado das crianças, dos menorzinhos, e eu ficava e eu lembro que tinha um portão e eu ficava olhando do outro lado a criançada, eu ficava lá contemplando e eu dizia "ó, mas eu vou dar aula pra essas crianças". E uma coisa que me marcou muito foi meu primeiro dia, a primeira vez que eu botei os pés dentro de uma sala pra dar uma aula.*

Ent.: Você acha que você quis ser professora, você pensa assim "eu quis ser professora por causa de fulana, de tal professora, tal situação, ou você não tem um fato marcante que ...

**Dafne**: *Não, eu acho que não, acho que eu tive, acho que eu fui estimulada na verdade, pela convivência com muitos professores e tudo, essa proximidade junto aos professores, mas assim não tive, não teve assim um professor que falasse, pelo menos quando eu fiz Magistério, "Ah não, foi esse professor aqui que..."*

Ent.: Antes? Porque quando você entrou você disse que já sabia o que queria ser?
**Dafne**: *É, então, não tive assim, não lembro.*

Ent.: E tinha algum professor que te marcou na questão do tempo pela organização temporal dele?
**Dafne**: *O de Matemática.*

Ent.: Pode ser de liberdade ou não tá?
**Dafne**: *É, o de Matemática era assim. Ás vezes, eu acho que era igual a ele, que fazia tudo certinho: "ó, quinze minutos. Vamos fazer tal exercício, dou quinze minutos", eu falava "gente eu quero ser igualzinha com as crianças quando eu for trabalhar, quero ser igualzinha: quinze minutos, dez minutos pra fazer tal exercício". Ele fazia muito isso com a gente.*

Ent.: E o que você tem de lembrança de tempo livre nessa época?
**Dafne**: *Tempo livre era muito pouco. Era muito pouco.*

Ent.: E de tempo opressivo? Tempo de opressão.
**Dafne**: *Era a época dos trabalhos! E, assim, só que eu não me incomodava não, mesmo fazendo os dois cursos, eu não me incomodava com essa questão de um monte de trabalho e a gente tinha pouco tempo mesmo pra fazer as coisas. E não me incomodava não, mas era assim bem pesado porque eu trabalha, trabalhar não, mas o tempo todo estudando, indo para o colégio, saindo de um colégio e entrando no outro era bem...*

Ent.: Então a sua atividade nesta fase era só estudar?
**Dafne**: *Era só estudar...*

Ent.: E daí o curso superior, como é que aconteceu na tua vida ?
**Dafne**: *Esse foi boa... esse foi uma piada porque na verdade eu cheguei aqui, eu vim pra fazer Psicologia, eu queria fazer Psicologia.*

Ent.: Por que você veio para Londrina?
**Dafne**: *Eu vim pra estudar! Eu fui pra Bauru, eu lembro que eu fui fazer o meu primeiro Vestibular na Sagrados Corações , em Bauru, pra Psicologia. Daí eu falei "Não, vou para Londrina também". Quando eu cheguei, eu não quero sair daqui. E aí ninguém conseguia entender. Todo mundo, porque na época que eu comecei, que eu saí e a minha turma toda, todo mundo ia pra Bauru, que era pertinho de Piraju, então todo mundo ia pra Bauru. "Vou fazer cursinho em Bauru". Até quando eu vim pra cá eu tinha ido pra Bauru e tinha conhecido o professor Gileno: ele dava aula no Objetivo em Bauru e quando eu cheguei aqui e fui fazer cursinho, quando eu vi o homem lá dentro da sala ai eu disse "Gente eu conheci esse professor lá em Bauru". Então era uma coisa muito engraçada. E aí eu vim pra cá, da minha turma fui eu e mais um outro menino a vir pra cá.*
Ent.: E seus Pais não botaram obstáculo?
**Dafne**: *Não colocaram ... nisso eles não faziam não. Só que aí vim e tal, prestei Psicologia e não passei, eu falava "mas será que é isso mesmo. Acho que não é isso que quero. Vou fazer Direito!" Não passei! Aí falei: "quer saber, eu acho que não é nada disso que eu quero fazer. Quero fazer História" Por que eu fui fazer isso? Cheguei na minha casa e foi o problema. Passei pelo vestibular lógico e a minha mãe não se conformava. Ela ficou inconformada, ela não estava, ela não tinha investido em mim pra fazer História. "Como?" Pra fazer História eu fazia lá em Piraju, porque lá tinha aberto a faculdade de História de Piraju, ela dizia assim pra*

*mim: "História, você vai ficar lá em Londrina pra fazer História? Fica aqui em Piraju. Aqui, pelo menos, você vai fazer a faculdade. Eu não entendo!" Ela ficou inconformada comigo,. Aí eu falei "Quer saber, eu vou começar a puxar algumas matérias de Direito e quem sabe né! E comecei mesmo a fazer isso, e fazia curso de História e puxava algumas matérias de Direito, fazia curso de História e puxava algumas matérias de Direito, daí ela foi ficando mais felizinha assim. Ela dizia pras pessoas, ela não dizia pra pessoas que eu tava fazendo História, ela dizia "Ah, mas a* ***Dafne*** *está fazendo umas matérias de Direito"! Mas não adianta você dizer, porque eu não estou fazendo o curso na verdade. Aí eu fiz, deu quase três anos puxando as matérias e tudo. Chegou em um determinado período que eu falei "Eu não quero fazer isso, não é isso que eu quero. Eu quero continuar o curso!" Quando eu continuei o curso ela demorou um tempão pra dizer assim "eu vou aceitar que você está nesse bendito desse curso!", e eu sofri muito com isso, porque ela dizia "eu não vou" e o meu pai falava "não, é isso que ela quer, que ela gosta" e ela aquele resistência e logo, veio logo em seguida o meu irmão. O meu irmão fez vestibular e passou na USP em engenharia e ela dizia, e outro agravante que ela dizia assim "Aquela UEL...!", eu falava "Deus do céu, ela acaba com o meu curso, acaba com a universidade!" "Aquela UEL...!"*

Ent.: Que ano você entrou no curso?
**Dafne**: *Em mil novecentos e oitenta e sete, na verdade eu entrei em mil novecentos e oitenta e oito.*

Ent.: Em mil novecentos e oitenta e oito?
**Dafne**: *Ela acabava comigo e eu falava: "Ai senhor!" E a resistência era muito grande, ela só passou a aceitar depois que comecei a participar dos projetos, que aí eu chegava em casa e eu dizia "Eu to fazendo tal projeto". Foi quando eu comecei a participar do projeto do museu e começar a falar mesmo pra ela dos projetos. Aí ela começou a mudar um pouquinho, a mudar a visão dela do curso. Mas ela aceitou mesmo depois que eu fiz a minha especialização porque daí eu tinha feito a minha especialização não era em História, era em Arqueologia. Então estava muito bem, mas eu sofri muito com o meu bendito do meu curso de História, porque ela dizia: " vou ter que ir, eu vou ter que me preocupar com você pro resto da vida".*

Ent.: Mas você efetivou o seu desejo... Bom, vestibular você não teve dificuldade, na mudança, na mudança o primeiro deseja era Psicologia...
**Dafne**: *Era, era e depois Direito eu comecei a fazer...*

Ent.: Daí você fez História, você sabe dizer porque você escolheu História?
**Dafne**: *Era uma coisa que eu gostava muito, História sempre foi uma coisa, sempre foi assim, eu acho que pelo estímulo também que eu tive do meu avô, de ficar falando, de ficar contando as coisas pra gente e relatando e isso, eu ma sentia muito bem, eu falava "É isso que eu quero, é isso que eu quero..."*

Ent.: E porque que você foi fazer Psicologia?
**Dafne**: *Então, é uma coisa também que eu não entendo até hoje.*

Ent.: Mas, eu também, o primeiro vestibular eu pensei em fazer Psicologia.
**Dafne**: *Eu não entendo porque que eu mudei...*

Ent.: Acho que naquela época era chique.
**Dafne**: *É pode ser também porque se não eu vou falar "Ah, eu vou fazer História..."*

Ent.: Quando você entrou pro curso, o quê que você sentiu assim, que mudança você sentiu na sua vida?
**Dafne**: *Que mudança? Na verdade, quando eu entrei, no primeiro ano, eu falava "Bom agora eu quero ser pesquisadora!" Aquele primeiro ano de faculdade eu achava o máximo, a eu queria ser pesquisadora. "Agora*

*eu vou ser pesquisadora!" Eu já tinha dessa coisa voltada para Arqueologia, mas aqui a gente não tem essa ênfase, na verdade, aqui no curso. E eu lembro que eu ficava procurando alguma coisa assim pra...*

Ent.: Quem te fez despertar para Arqueologia?
**Dafne**: *As minhas leituras. Na verdade não teve assim um professor especificamente que tivesse feito isso.*

Ent.: A escolha do teu curso, você não colocaria um professor como referência?
**Dafne**: *Não, porque realmente, nem o Simione que era um professor que eu admirava, que eu adorava as aula dele, apesar de que ele falava muito...ele falava muito...ele falava muito em coisas arqueológicas e tal, que a gente adorava a aula dele, e ele contava muita coisa, mas ele, acho que não, foi só...*

Ent.: O quê que mudou no seu tempo, quando você entrou na faculdade?
**Dafne**: *Eu comecei a trabalhar, eu comecei a dar aula, trabalhar e estudar, aí a coisa ficou complicada. Eu ficava muito preocupada porque dava aula de manhã e daí eu tinha...eu fiz à noite, o curso de História, à noite, eu queria dar conta de tudo...*

Ent.: Você morava sozinha?
**Dafne**: *Não, nessa época eu ainda não morava sozinha não. Eu morava com mais quatro meninas.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: Que também é pesquisadora. Dessa época, o quê que você lembra com mais prazer ou desprazer?
**Dafne**: *Não tinha desprazer, eu gostava muito. O espaço da universidade, e isso é uma coisa que até hoje ainda, eu me sentia muito bem nesse lugar, no lugar que eu ocupava, o ir para a universidade era uma coisa prazerosa. O estar lá assistindo as aulas e ficar discutindo, isso foi sempre uma coisa bem prazerosa pra mim. O que eu acho que poderia ter feito e que eu queria, na verdade, era fazer o curso à noite, porque eu acho que a gente perde um pouco, mas como eu trabalhava não tive outra opção e eu fiz o curso à noite, mas eu sempre gostei.*

Ent.: Quais os outros cursos que você fez? Superior ou de pós-graduação?
**Dafne**: *Pós eu fiz; depois eu fiz a minha pós em arqueologia...*

Ent.: Na UEL?
**Dafne**: *Não, na UEM, em Maringá. Mas antes disso eu passei por várias fases da História e para mim foi bastante interessante, eu trabalhei com Patrimônio e eu lembro que eu entrava naquela museu e eu dizia "Eu quero trabalhar aqui é isso que eu quero fazer" e eu lia muito sobre museu, eu ia pra São Paulo e ficava lá e "bom aqui é assim! Lá em Londrina o museu não é assim, mas a gente pode tentar transformar aquilo lá..." então, essa ligação minha com o museu com o Patrimônio é uma coisa muito forte desde à época de faculdade, que eu gostava muito e daí eu lia muito eu pesquisava muito sobre isso. Mas eu não cheguei a fazer nada assim na área de Patrimônio não, na área de Arqueologia, mas outro curso não só a minha pós mesmo em Arqueologia que depois eu continuei tá.*

Ent.: Tua questão profissional: você não tem uma idéia de quando você decidiu realmente que a sua profissão seria ser professora?
**Dafne**: *Eu acho que desde quando eu fiz minha opção por Magistério.*

Ent.: Mas, e professora do ensino fundamental?

**Dafne**: *A professora...o ser professora do ensino fundamental foi uma coisa que aconteceu porque eu adorava trabalhar com criança de primeira a quarta, de quinta a oitava eu nunca tive muito, não que eu não gostasse, mas a minha atividade era voltada para a primeira a quarta e ali eu posso fazer as minhas pesquisas eu sempre pensava assim. Então, o fato de eu não ter trabalhado tanto de quinta a oitava.*

Ent.: Você via no Magistério uma forma de pesquisa?
**Dafne**: *É, também.*

Ent.: Mas essa clareza você quando você estava fazendo o curso de História?
**Dafne**: *Foi quando eu estava fazendo o curso de História.*

Ent.: E esse seu gosto de ser professora, você associa a algum professor?
**Dafne**: *De História na verdade ou de...?*

Ent.: O gosto de ser professora...
**Dafne**: *Não, eu acho que vem assim, dos professores que eu admirava, do Simione, da dona Vera, apesar que eram professores de quando eu tava fazendo Magistério, mas eu admirava esses professores.*

Ent.: Que modelo, bom eu acho que você já falou, que modelo positivo de professor, mas nesta fase de definição profissional aconteceu mais no curso superior, não é? Ou não?
**Dafne**: *Não, acho que antes um pouco, porque quando eu comecei a fazer curso de História, quando eu me decidi a fazer o curso de História eu ....*

Ent.: Mas você falou em Arqueologia e Museologia e ao mesmo tempo você era professora, você sempre quis ter tudo ou você sempre...?
**Dafne**: *Sempre, é tanto é que eu faço isso até hoje, não quero largar nada, quero tudo juntinho que são coisas que eu adoro, que eu gosto muito de fazer. Eu só não,... que eu não tinha clareza era de como eu ia fazer pra concentrar as três coisas: trabalhando com as minhas crianças, fazendo a atividade no Museu e fazendo a minha pesquisa arqueológica eu não tinha muito essa clareza lógico né! Depois é que você vai "dá pra você fazer", vai falando dá pra você trabalhar as duas coisas...*

Ent.: E a questão do tempo na sua formação no curso de História? Teve alguma situação que você sentiu como marcante o tempo na História? Que é o sentido desse tempo? Teve algum professor que lhe chamou a atenção nesta questão?
**Dafne**: *Teve, nas aulas do Miguel, quando ele trabalhava a América, quando ele colocava não só essa questão de tempo, como é que acontecia esse processo, histórico, as aulas dele eram muito claras assim. E eu adorava e aí que começa a entender, quando como é que acontece mesmo como é que este processo histórico acontece...*

Ent.: Como é que era essa explicação dele como é que ele entendia o processo o tempo dentro do processo histórico?
**Dafne**: *Ele fazia, na verdade, ele trabalhava com as aulas expositoras, mas ele ia mostrando "olha nessa época aconteceu tal coisa", mas ele fazia a ligação desse tempo do antes e do tempo de agora que era uma coisa que nem todos os professores faziam e você não conseguia porque tinha professor que você não conseguia "ah tá, mas e agora? Como é que eu faço essa ligação tão acadêmica?" Porque era uma literatura muito acadêmica e ele conseguia fazer muito isso... o Josimar também foi um professor que me marcou muito nas aulas dele, mas era diferente: ele não deixava muito claro, o Miguel deixava a Zila...a Zila, também nas aulas dela, ela fazia algumas coisas que eu achava interessante "ó vocês estão prestando atenção, aconteceu isso aqui nesta época, mas olha o resultado disso hoje". Então, você conseguia entender essa temporalidade.*

Ent.: E isso pra você foi uma novidade?
**Dafne**: *Não foi novidade, mas me ajudou a entender melhor as coisas, porque te ajuda a entender como é que isso acontece porque não tem aquela coisa estanque parada ali, isso é uma coisa que me ajudou bastante.*

Ent.: Se eu te perguntar assim como é que você se descobriu professora você saberia me explicar?
**Dafne**: *Eu acho que desde quando eu era pequenininha eu gostava... porque quando eu era criança eu brincava de professora, eu brincava.*

Ent.: Então, vamos assim, qual é o seu modelo de professora?
**Dafne**: *Hoje meu modelo de professor...*

Ent.: Você olhando lá pra trás...
**Dafne**: *Um modelo de professor, deixa eu ver... pode ser lá da pós... o Lúcio da UEM.*

Ent.: O Lúcio antropólogo...?
**Dafne**: *É o Lúcio da UEM é o professor que eu queria ter...*

Ent.: Antropólogo?
**Dafne**: *É mas não... pela forma que ele conta a História.*

Ent.: E isso tem relação com a forma com que ele trabalha com o tempo?
**Dafne**: *Tem, porque ele faz você perceber as mudanças de uma forma muito clara. Num bate papo ele consegue colocar você, te situar dentro da História explicar todo o processo e você nem percebe que ele está ali te contando e te falando de coisas acadêmicas que num determinado momento é super pesado, super, assim com ele não, a coisa fica muito clara a coisa ... eu o admiro muito.*

Ent.: Teu curso você fez de 88 a 92?
**Dafne**: *Eu me formei em noventa e três.*

Ent.: Você entrou em oitenta e oito?
**Dafne**: *É.*

Ent.: Casada?
**Dafne**: *Não, Solteira.*

Ent.: Religião?
**Dafne**: *Católica.*

Ent.: Você pratica alguma atividade religiosa?
**Dafne**: *Vou à missa...*

Ent.: Você participa de algum?
**Dafne**: *Participo de grupos de oração.*

Ent.: Alguma atividade comunitária?
**Dafne**: *Não. Comunitária não.*

Ent: Você faz comunicação, quer dizer, você tem, nas suas relações, você faz comunicação entre a tua vida familiar e a tua vida profissional? Elas se entrelaçam, interlaçam, interpenetram, elas são separadas?

**Dafne**: *Não, a minha vida profissional e a minha vida familiar tem tudo, é tudo muito discutido em casa assim, tem tudo, não tem.*

**[FIM DA FITA]**

- **INFORMANTE : DAFNE - CASSETE 02 B**
- **DATA DA ENTREVISTA: 20/05/2003**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent: Nós estávamos falando da comunicação entre a vida profissional e a vida familiar. As pessoas são grupos separados de convivência ou esses grupo se interpenetram?

**Dafne**: *Não, tem tudo a ver, assim, em casa é tudo muito discutido: a gente senta e todo mundo discute todos os problemas profissionais e é uma coisa, assim, que eu acho até legal porque tá todo mundo em casa discutindo o que é que a gente tá fazendo, o que é que a gente não tá fazendo, o que cada um tá produzindo.*

Ent: Hoje, você mora com quem?

**Dafne**: *Hoje eu moro sozinha. Mas é interessante: chega, quando chega feriado, quando tá a minha irmã, meu irmão e eu em casa e aí é mesmo uma discussão. Que meus pais são separados e é aquela discussão de sentar na mesa e vamos conversar.*

Ent: Em que fase da sua vida seus pais se separaram?

**Dafne**: *Eu tinha, eu já tava fazendo faculdade, estava terminando já, eu tinha vinte e cinco anos quando eles se separaram.*

Ent: E dos grupos, do grupo de trabalho? Esse grupo de trabalho, ele se comunica com a sua vida fora do trabalho?

**Dafne**: *Não...*

Ent: São dois grupos distintos da sua vida?

**Dafne**: *Completamente distintos, meu trabalho é separado todo e a minha vida pessoal é completamente diferente, não tem essa relação não.*

Ent: Então tá bem, você não tem uma intercomunicação, você não leva o grupo de trabalho pra o grupo vida pessoal?

**Dafne**: *Não... não, para minha vida social não.*

Ent: E hoje, como é a sua organização temporal?

**Dafne**: *Nossa! Completamente metódica, horrorosa! Eu tenho hora para tudo.*

Ent: Sozinha?

**Dafne**: *Sozinha, eu sou muito metódica. Eu tenho umas coisas assim, que eu falo "Gente! É chilique de mãe. Não é possível!" porque eu levanto, às vezes, eu levanto seis horas da manhã, geralmente eu levanto às seis porque eu tenho todo o meu ritual, eu tomo meu banho, tenho que botar a mesa do café, e aí eu tenho que*

*arrumar a mesa do café porque eu arrumo a mesa do café para tomar café, e se minha mesa do café não tá arrumada eu não tomo, eu detesto tomar café correndo, umas coisas assim, é muito, é um ritual mesmo, de levantar, de fazer o meu café, de comer o meu mamão, tudo certinho, e eu deixo tudo arrumadinho. Até esses dias uma menina que tava, uma amiga minha, ela disse "**Dafne**, eu não acredito que você levanta seis horas da manhã, pra fazer todas essas coisas!". Eu falei "Levanto!" é uma coisa que eu não consigo ficar sem, eu tenho assim, os meus horários e assim, eu tenho horário pra tudo, tudo separadinho os meus horários: esse horário é pra eu estar estudando, esse horário é pra eu estar lá no computador vendo as minhas coisas final de semana e você chega até a ser chata porque é tudo muito controlado, né. Então, o médico disse "Não, **Dafne**. Eu acho melhor você parar de usar relógio porque eu nunca vi uma pessoa tão dependente de tempo, de horário igual você!" Agora eu estou tentando ser menos regradinha, eu sou muito.*

Ent.: E sua família era assim?
**Dafne**: *Era.*

Ent.: Bom, você começou a trabalhar em que ano?
**Dafne**: *Eu comecei a trabalhar em 89.*

Ent.: Como professora municipal?
**Dafne**: *Não, como professora municipal eu comecei a trabalhar em noventa e três. Eu comecei a trabalhar em escola particular.*

Ent.: Então foi...teve algum concurso alguma seleção?
**Dafne**: *Não, não.*

Ent.: O seu primeiro trabalho foi onde?
**Dafne**: *Foi no Centro Educacional da Criança que era de uma menina que trabalhava com a Zizi no Instituto e a gente fazia os nossos grupo lá com a Zizi que era ali na Raposo Tavares.*

Ent.: Cristina.
**Dafne**: *É, é e aí o meu primeiro trabalho foi lá, trabalhei com ela um tempão.*

Ent.: E depois, você foi fazer concurso público? Noventa e ...?
**Dafne**: *Depois, é porque eu conheci a Maria Teresa do Psico, ela trabalhava na Prefeitura e ela falava "Mas **Dafne**, porque você não tenta um concurso?" e eu falava "não vou tentar não, não sei se é isso que eu quero!" "Mas tenta se der..." "Não sei não vou". De tanto ela insistir porque ela foi realmente a pessoa que insistiu pra que eu fizesse eu fiz concurso e passei e comecei a trabalhar na Prefeitura em noventa e três.*

Ent.: Em noventa e três quais...qual foi a primeira escola que você trabalhou?
**Dafne**: *Foi no Osvaldo Cruz, eu fiquei 6 meses aí eu fui lá pro Ignes Corso.*

Ent.: E no Ignes você ficou...
**Dafne**: *Fiquei 8 anos.*

Ent.: Na escola, quais as funções que você exerceu?
**Dafne**: *Eu sempre trabalhei como regente de sala.*

Ent.: Que séries?

**Dafne**: *Eu trabalhei com segunda, com terceira e trabalhei com quarta.*

Ent: E das séries, tem uma que você acha mais gostosa?
**Dafne**: *Eu gostava de todas as salas, todas as séries eu não tenho, assim, nenhuma série específica que eu goste, eu gosto de trabalhar todas as séries.*

Ent: Das condições de trabalho da rede pública e a privada que diferenças tem?
**Dafne**: *Diferenças entre as condições de trabalho? Na rede privada você tem uma maior quantidade material para você estar ali trabalhando. A facilidade era maior, na rede pública tinha um pouco mais de dificuldade, mas eu não sentia essa dificuldade, isso não era uma coisa que me impedia de trabalhar, isso sempre foi uma coisa que eu deixei muito claro, mesmo quando eu trabalhei lá no Osvaldo Cruz que era uma escola um pouco diferente do Inês Corso. Isso não era uma coisa que impedisse que eu trabalhasse porque eu não via isso como impedimento pra para maior qualidade do trabalho.*

Ent: Porque você mudou de escola?
**Dafne**: *Eu fiquei com medo. É porque eu fiquei com medo porque teve um tiroteio lá perto da escola e eu falei "Eu não quero mais ficar aqui nesse lugar não" e aí como, assim, como eu falo tudo pra minha mãe aí minha mãe disse assim "Se você ficar nesse lugar eu vou mudar!" Eu vou mudar porque eu fiquei muito assustada.*

Ent: Mudar pra Londrina?
**Dafne**: *É, ela dizia "Você pode parar com isso que você vai mudar!" Eu disse que não queria parar de dar aula na verdade, mas "você vai mudar de escola porque eu não quero ficar preocupada com você aí* ***Dafne****". Nossa, ela falou um monte...Eu mudei de escola, mas eu já tive realmente coisas que eu fiquei com medo.*

Ent: E as relações com os colegas ?
**Dafne**: *Eu sempre tive uma relação assim de "ali na escola", passou dali eram poucas as pessoas com que eu... tinha uma relação...*

Ent: Você tinha uma relação aberta?
**Dafne**: *Tinha. Tinha , assim as diferenças de pensamento, porque eu sempre falava e às vezes, eu era até um pouco dura assim, na minha fala; um pouco, não porque eu acho que ainda sou até hoje dessa forma, mas as pessoas me respeitavam muito, quando a gente estava nas discussões. E não tinha problema na escola no começo, eu não tive problemas na minha vida profissional.*

Ent: Bom, na sua carreira profissional, quais foram as pessoas, quais foram as funções que você exerceu?
**Dafne**: *Eu trabalhei com museu, trabalhei e com...*

Ent: Mas isso como estudante ou como profissional?
**Dafne**: *Como estudante.*

Ent: Não como profissional?
**Dafne**: *Não, agora que...*

Ent: Como profissional...
**Dafne**: *É, foi só dando aula.*

Ent: Na escola privada você trabalhou com primeira a quarta ou com educação infantil?

**Dafne**: *Trabalhei com educação infantil...*

Ent.: E até hoje educação infantil?
**Dafne**: *Não tem de quinta a oitava também.*

Ent.: Qual é nome daquela escola mesmo?
**Dafne**: *Centro Educacional da Criança.*

Ent.: Atualmente, qual é sua situação profissional?
**Dafne**: *Hoje eu sou assessora da Rede Pública de Londrina. Sou assessora de História de Londrina.*

Ent.: O seu trabalho hoje, qual é...qual é a sua responsabilidade hoje? Você não está na sala de aula, mas esse seu trabalho é direcionado pra quê?
**Dafne**: *É um trabalho que, no começo eu fiquei um pouco assustada, assim...*

Ent.: Você trabalha com quê?
**Dafne**: *Hoje eu trabalho com professores de primeira a quarta, quinta a oitava série, a gente trabalha com formação dando informações para esses professores, são cursos que a gente proporciona para os professores... que mais?... os projetos que eu estou me realizando nos projetos. Para mim está sendo muito legal, você consegue colocar de uma forma não tão obrigatória, a forma das professoras aprenderem a ver a história de um outro ângulo que não aquele fechadinho ali no livro didático, né, que é uma coisa que me deixa muito contente de estar trabalhando. Mas é um trabalho que eu gosto de fazer.*

Ent.: Quais são as suas perspectiva para o seu futuro profissional?
**Dafne**: *Na verdade o que eu quero...*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: **Dafne**, vamos continuar falando agora, é [interrupção] levando você na conversa. Aquela pergunta para você se você notou diferença da escola pública, da escola privada na questão do tempo, temporal que colocam para as crianças?
**Dafne**: *Não. Que não tem essa diferença não, a forma de trabalhar é a mesma a divisão dos horários é a mesma, o horário do lanche é igual, não tem modificação nenhuma.*

Ent.: E na profissão, como é que você sente essas regras temporais na profissão? Enquanto professora na sala de aula na escola?
**Dafne**: *Na sala, como eu trabalho muito essa regradinha, esta questão do tempo na sala era pra mim uma coisa muito presente. É...sem esse tempo regrado, a impressão que dava era assim, que não conseguia caminhar muito; só se eu dividisse mesmo, ordenasse o meu tempo para eu conseguir completar a minha atividade no final do dia, no meu diário eu colocava assim, as coisas bem certinhas, eu sabia quanto tempo eu tinha em cada atividade...*

Ent.: Essa sua preocupação era com a continuidade em questão ao seu trabalho ou você tinha alguma preocupação com relação aos seus alunos, quando você organizava?
**Dafne**: *Também porque a preocupação não só com o meu trabalho, mas com a criança porque, às vezes, as crianças não tinham um tempo para estudar em casa, nem sempre isso acontecia, então eu tentava fazer o trabalho ali na sala e quando eu mandava a atividade de tarefa, eu sabia que eles iam conseguir fazer porque eu tinha dado conta de dar todo o conteúdo.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: **Dafne**, em relação aos seus colegas professores, o quê que você percebia de diferença, e o que você achava dessas diferenças entre a sua forma de trabalhar com o tempo da sua sala, tanto do trabalho pedagógico com o tempo como da organização temporal, e o quê que você gostava e o quê que você não gostava nos seus colegas?

**Dafne**: *Ah, com os meus colegas é interessante assim, eu estava preocupada em estar mostrando como isso acontece, como é que esses conteúdos eles poderiam ser utilizados na Matemática, em Português e fazendo essa inter-relação de conteúdo. Então, eu não ficava muito presa ao conteúdo propriamente dito, de estar cumprindo com o conteúdo. Então, elas não. Elas tinham assim, elas também às vezes, "ah, hoje eu vou dar matemática" mas era o dia todo Matemática, porque elas tinham que cumprir um conteúdo e ainda essa é a diferença delas assim comigo porque eu não pensava dessa forma, é que eu tenho que cumprir o conteúdo; eu vou cumprir o conteúdo mas eu vou trabalhar de outra forma com as crianças isso...*

Ent.: Como?

**Dafne**: *De você estar integrando mesmo as disciplinas; você está trabalhando texto de História, um texto de Português e você estar podendo retirar daquele texto as questões de Português, as questões de Ortografia, Gramática que seja, mesmo de Ciência isso elas não conseguiam fazer...*

Ent.: Nenhuma se identificava com você ou você com elas?

**Dafne**: *Não, porque todas elas faziam... tanto é que elas não gostavam de fazer o planejamento comigo, elas não faziam, elas tinham muito receio de ficar na minha sala, que elas diziam que meus alunos eram muito exigentes. Eu dizia paras as crianças que elas tinham que respeitar os outros professores porque cada um tinha uma forma de dar aula, mas as crianças diziam: "mas a gente não gosta daquele jeito de aula!" É, eles não gostavam de, quando eu faltava.*

Ent.: Mesmo os seus colegas professores, que tinha formação em História, você percebia diferença quanto a forma de abordagem?

**Dafne**: *Não, na minha forma não, era completamente diferente, colegas, assim, que foram da minha sala.*

Ent.: Colegas que fizeram História com você?

**Dafne**: *Comigo. Trabalhava comigo e completamente diferente. Não tinha essa preocupação, na verdade. Preocupação de você estar trabalhando de uma outra forma, de estar deixando de uma forma mais prazerosa mesmo. Não tinham.*

Ent.: Você acha que o aluno da escola privada e o da escola pública são diferentes na questão temporal?

**Dafne**: *Não.*

Ent.: Você vai trabalhar o tempo com eles?

**Dafne**: *Não.*

Ent.: A organização do tempo na sala de aula, a abordagem dos conteúdos, a forma de relação das crianças com o tempo: você acha que é diferente porque está na escola pública ou privada?

**Dafne**: *Não, de forma alguma, de forma alguma, não é a mesma coisa. Depende de como você faz o seu encaminhamento é a mesma coisa, porque eu lembro que eu tava dando aula no colégio privado, e quando eu entrei na sala, meus alunos disseram assim pra mim "a gente odeia a sua disciplina". Eu disse pra eles "vocês não conhecem História", e realmente...*

Ent.: Que série era?

**Dafne**: *Oitava série, e foi assim, a minha maior experiência, eu levo pro resto da vida, porque foi uma coisa muito legal porque os pais vieram no colégio falar "Quem é a professora de História?" porque eles começaram a amar a disciplina. E aí você consegue mostrar, olha a forma que você esta trabalhando, faz com que o aluno goste da disciplina, aí eles me convidaram para ser paraninfa da turma deles, e foi uma coisa muito legal porque eles falavam assim "professora, a gente vai fazer debate hoje", e eu não dava prova fácil não, eu dava prova pra eles muito difícil e dava trabalho e dava seminário, um monte de atividades e eles não reclamavam, eles iam a biblioteca e faziam os trabalhos, aprenderam a fazer trabalho, mas é a forma que você dá o encaminhamento da sua disciplina, isso é uma coisa que me marcou muito, eu amava, eu falava "gente eu consegui, fazer uma sala gostar da minha disciplina" a outra foi uma quinta série, que essa também eu tenho guardado, que as crianças fizeram a história da professora, da professora* ***Dafne****, e eu amei cada criança escreveu uma coisa como é que eles tinham me visto, como professora de história na sala de aula, e foi muito, legal porque daí eles desenharam, escreveu, a gente achou que ela era chata, e aí depois a gente conseguiu entender como é que era a história, até a história do mundo eles colocaram, pra mim isso é uma coisa muito legal.*

Ent.: Você acha que essa rejeição que as crianças têm contra história na questão, essa ausência de reflexão sobre o tempo histórico né, os professores que são formados em história e não tem essa visão, porque que você acha que isso acontece?

**Dafne**: *É da formação, eu afirmo que é da formação, na universidade você não tem essa...esse respaldo porque eu não sei, eu vejo meus colegas, que saíam totalmente perdidos pra dar aula de quinta a oitava e não tem essa, não tem mesmo, eles não conseguem enxergar o aluno dando uma aula por exemplo de Descobrimento da América, ele está colocando as questões de como é que isso aconteceu sem ser de uma forma acadêmica, eles não conseguem fazer isso, e isso é uma questão de formação e mesmo quando você tem lá na universidade...*

Ent.: Quando você diz de forma acadêmica você está pensando em quê?

**Dafne**: *Na linguagem, na forma de se colocar, eles vêem os alunos como...de uma forma bem...*

Ent.: Cronológica?

**Dafne**: *Também. Aquela coisa bem datada: "ó aconteceu isso" e a gente pega isso nos livros. Você pode fazer uma análise nos livros de história; e assim você pega a formação da pessoa, é assim com... tem algumas exceções, você tem aquela coisa datada, datadinha ali, tem aquelas coisa..., eu participei de um grupo esses dias, que o professor levou uns textos aqueles textos complexos, que crianças de quinta série não consegue entender, e aí ele falava eu não consegui dar aula, mas ele não vai conseguir dar aula se ele não entender para que turma que ele está dando aula ...*

Ent.: Essa falta de compreensão, é porque no curso de história, não tem essa discussão?

**Dafne**: *Não é trabalhado. Não tem, não tem essas discussões, tipo, a preocupação não é preparar o professor para dar aula e, infelizmente todo, a maioria dos professores, dos alunos de história que estão lá, eles não saem para fazer pesquisa. Eles não saem, eles saem para dar aula. É isso que acontece é isso que acontece, e quando eles chegam na sala de aula o quê que eles fazem? Reproduzem aquilo que eles aprenderam na universidade. Claro que você vai estar pautado no que eles aprenderam na universidade. Mas pra criança é diferente e aí a criança odeia porque daí é resumo é livro, aí é aquela coisa datada. Eu acho que isso tá muito, tem muito a ver com a formação acadêmica e mesmo os professores que dão aula de metodologia que isso é uma coisa que eu até falei para o departamento e eles não gostaram, mas é verdade! Os professores que dão aula de Metodologia eles não conseguem enxergar, eu acho que falta um pouquinho de... ler, um pouquinho de questões de fundamentação da educação, de ler, não ter tanta resistência...*

Ent.: Ou de aprendizagem também né?

**Dafne**: *Não tanta resistência, com as coisas da pedagogia porque você tem que entender, como é que acontece esse processo.*

Ent: Você acha que há um distanciamento? Uma rejeição, distanciamento ou rejeição?

**Dafne**: *Tem é um...e é uma rejeição. Não, é uma rejeição. Não acho que não seja um distanciamento não, é uma rejeição! Rejeição mesmo eu acho porque a forma como a pessoa coloca: "Há não, mas isso não diz respeito!" "Como não diz respeito?" São, é aí que o grande problema porque eu disse "Como não diz respeito? A universidade está formando profissionais, ela está pegando esses alunos e está fazendo um massacre com esses alunos." Então tem que rever como é que isso está acontecendo né?*

Ent: Que tipo de aluno você mais se identifica na questão temporal, na rotina temporal pela relação que eles tem com o tempo com a organização temporal?

**Dafne**: *São os que me questionava mesmo, as crianças questionava eu adorava porque eu falava "É isso mesmo que eu quero!". "Porquê que você tá dando quinze minutos ou porquê que você tá dando dez minutos?" e isso eu adorava, eu sempre gostava muito disso, as crianças me perguntando e me questionando, "Mas professora, mas só quinze minutos ou só dez minutos" pra ver o que eles iam fazer, e ás vezes, eu fazia de propósito, eu dava quinze minutos e eu sabia que a atividade não ia conseguir fazer em quinze minutos. "Ah, mas a gente tem que ficar fazendo tudo muito rápido, daí não dá tempo e não sei o quê!" Então, isso era para mim, para eles tentarem perceber, como é que era esse dinâmica do tempo né, para estabelecer mesmo isso, tem determinadas situações que você não consegue fazer em cinco minutos, tem outras situações que você consegue e eu isso eu fazia muito isso com eles, coitados, eu acho que era muito carrasca (risos) com as crianças.*

Ent: Como professora, né, que experiência, assim, que foi marcante em relação ao tempo? Enquanto professora, alguma situação que te marcou, em relação ao tempo.

**Dafne**: *Foi com o prézinho. Eu tava dando aula para o pré, e eu usando o despertador e aí uma aluninha disse assim pra mim "O, tia porquê que você gosta tanto desse despertador?" E aí eu fiquei meio que sem saber o quê responder porque eu falava "e agora?" e eu pensei comigo "e agora?". E eu falava "mas olha é pra gente saber até que hora a gente pode fazer essa atividade". Aí eu percebi que ela não tinha entendido até que horas a gente pode fazer atividade. E eu comecei a pensar "tenho que arrumar uma maneira de explicar para as crianças né, que até aqui..." eu dizia assim pra eles, pegava o relógio e falava "ó sabe esse ponteirinho daqui, a hora que ele chegar aqui a gente pára de fazer essa atividade" e aí as crianças começavam a prestar a atenção: "Ô tia, o ponteirinho tá lá na metade!". E aí foi quando eu comecei a pensar: "Será que eu to massacrando muito as crianças de pré?" E eles foram se acostumando com isso é...*

Ent: Porquê que você acha importante isso?

**Dafne**: *Pra eles se organizarem, porque é importante eles estarem se organizando dentro desse tempo, eu acho.*

Ent: E, deixa eu te perguntar assim, Que metodologia você utiliza? Como é que você descreveria a tua metodologia?

**Dafne**: *Eu acho que o que eu tenho que fazer é estar mais próximo da criança possível, estar mais perto deles possível.*

Ent: Pra estar mais próximo o quê que você acha que tem que fazer?

**Dafne**: *Pra conhecer, conhecer a criança, pra saber como é que é mesmo a...*

Ent: Mas no caso da história, como é que é a abordagem, pensando história e tempo?

**Dafne**: *Usando a história de vida dela mesmo né, que é uma coisa que... eles gostam muito, as crianças gostam muito de estar falando deles. E ao mesmo tempo que eles estão falando deles, eu era uma pessoa que falava muito de mim. Eu sempre, eles falavam deles né, "e você professora?" Então, assim a gente tinha uma relação muito gostosa: "mas a professora também era assim" e eles contavam para as mães, e as mães quando iam na reunião falava "Ah, professora você falou isso né, que sua mãe fazia isso!" que eu contava para as crianças*

*né, e as vezes tinha mãe que eu falava "gente, eu to vendo minha mãe aqui". E eu falava "não faz isso!" para as mães das crianças: "Ah, não faz isso porque é tão sofrido", então eu acho você se colocando ali junto com eles as experiências, você estar junto com as crianças e você mostrar "olha eu não sou nenhuma imortal", eu acho que isso facilita muito no seu trabalho com a criança.*

Ent.: A faixa etária da última turma de quarta série que você trabalhou era de que idade?
**Dafne**: *Foi dez anos.*

Ent.: Dez anos mais ou menos... O quê que era educação para você?
**Dafne**: *Educação pra mim é tudo, é um ser humano enquanto vivendo nessa sociedade, é vivendo e aprendendo; é conhecimento de tudo pra mim. Sem educação você não consegue sobreviver.*

Ent.; E escola?
**Dafne**: *Na escola, a escola é o meio onde você consegue algumas coisas dessa educação, é onde a gente não consegue, e eu acho que a gente poderia estar utilizando esse espaço de melhor forma e a gente ainda não aprendeu a utilizar. Como é que agente pode estar colocando as questões do conhecimento pras crianças, e as crianças estarem deslanchando, aí nessa sociedade que a gente vive. Eu acho que é...faz parte da gente, eu acho que é tudo não tem como a gente, você tirar sabe, falar "a educação ela está restrita só à escola a educação formal" Não, eu acho que é tudo...*

Ent.: Quais foram as disciplinas, assim, hoje, quais são as disciplinas que você mais se identifica?
**Dafne**: *Antropologia.*

Ent.: Antropologia?
**Dafne**: *Antropologia, que tem assim, que acho que assim todo professor pelo menos tinha que ler alguma coisa.*

Ent.: Mas enquanto professora, de primeira a quarta série, você vai trabalhar Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, qual delas você mais se identifica?
**Dafne**: *Ah, minha disciplina é História (risos).*

Ent.: Tendenciosa!
**Dafne**: *É, mas é; não tem como falar que não.(risos)*

Ent.: Recursos didáticos que você mais utiliza na sala de aula?
**Dafne**: *Utilizava tudo o que eu podia, desde gravar, porque a gente trabalhou com projeto de história oral, eu trabalhei com história oral, trabalhei com música, trabalhei com fita, trabalhei com, o quê mais...eu tava trabalhando com as crianças né, era uma parte com livros didáticos, com livros de pesquisa...*

Ent.: Por que você usava esses recursos?
**Dafne**: *Pras crianças, poderem enxergar que todos estes...através desse recursos você pode chegar a trabalhar todos os conhecimento, qualquer tipo de conhecimento. Você usar a fita de vídeo, a música, os relatos com a história oral, porque as crianças adoraram, isso foi uma experiência bem legal pra mim, poder ir para a escola e as crianças amaram né, Ou você estar filmando a sua sala de aula, as crianças também, eles ficam assim, maravilhados: "Olha como que a gente aprendeu." Uma coisa legal que eu achei, que eu não sei se, conhecer a autora do livro, e isso foi uma coisa muito significativa pra eles, isso foi uma coisa que marcou tanto a minha sala que eles se sentiram tão importantes, você tá conhecendo a autora de um livro. Eles não se cabiam de contentamento, eles acharam aquilo, mais 'Gente! Nossa! Nós estamos conhecendo a autora do livro! sabe isso*

*é uma coisa muito legal pra criança. Ela fala: "ó, tô estudando, mais eu sei quem escreveu, mas eu conversei com essa pessoa". Isso foi uma coisa que marcou muito a minha sala, eles achavam um máximo. (riso)*

Ent.: No teu tempo, das tuas experiências de ensino de História que você vivenciou, que professor foi marcante pra você na História?
**Dafne**: *Na minha graduação, em História...?*

Ent.: Na tua vida [ruído] se você pensar, em ensino de História, assim, quem que você teve?
**Dafne**: *Foi o Jozimar.*

Ent.: Foi o Jozimar?
**Dafne**: *Foi o Jozimar. Foi um professor que me instigava porque era um professor que eu admirava muito a forma com que ele fazia pesquisa. E eu falava "gente eu quero ser professora igual a esse professor!" Era uma coisa muito engraçada, e aí quando você vai conhecendo outros professores, tanto que depois teve outros professores, igual a Kimie que era uma professora que eu admirava muito, mas ele foi uma professor que...*

**[FIM DO LADO A]**
**[INÍCIO DO LADO B]**

Ent.: Aqui que está o perigo né?
**Dafne**: *É.*

Ent.: Segunda parte, professora **Dafne**, continuação...Então, agora como professor de história pra você, foi o Josemar né? Agora [ruído] qual professor que te marcou a como professor de história?
**Dafne**: *Aí, teve o Jairo, o professor Jairo eu adorava a aula dele e ele dava uma aula que você poderia estar trazendo para a sala de aula, ele fazia isso...*

Ent.: No curso de História?
**Dafne**: *No curso de História e a professora Rose que dava Brasil, também era uma professora que fazia isso.*

Ent.: Como é que era a relação deles com o tempo nessas aulas que te atraíam tanto?
**Dafne**: *O Jairo fazia muito essa...como ele trabalhava com Moderna, ele sempre tentava explicar pra gente "olha, determinada situação aconteceu isso" e ele fazia a mesma coisa que o Miguel, porque ele fazia essa coisa de estar mostrando "olha isso aqui vem, tem todo esse processo histórico e aí chega aqui aonde a gente está e tem o porque que a gente tá aqui" que é o que eu tava tentando fazer como os meus professores, na verdade, de estar mostrando aonde é que fica...*

Ent.: E em relação ao tempo?
**Dafne**: *E, não era esse tempo datado sabe, aquela coisa, como é que isso aconteceu mesmo, não era aquela coisa, mil quatrocentos e noventa e dois e aí mil e oitocentos...*

Ent.: Mil quatrocentos e um, mil quatrocentos e dois ...
**Dafne**: *Não, não tinha isso. Você tinha essa cronologia, ele até utilizava essa data, mas para você se situar mesmo nesse tempo, mas ia mostrando como é que isso aconteceu durante todo o processo, não de uma forma distante, e ele fazia muito isso, e a Rose...*

Ent.: Ele seria um professor pra você, que você teria como referência nessa abordagem temporal?

**Dafne**: *A Rose, mais que o Jairo, acho que ela fazia isso de uma forma bem legal assim, com a História do Brasil, que ela fazia isso. Ela não se prendia a muito a essa questão datada, ela ia mostrando como é que isso tudo...*

Ent.: O quê é História para você?

**Dafne**: *História é a minha vida, é, assim, é o que...tudo que eu posso está vivendo e transformando e tentando entender dessa sociedade, como é que essa sociedade funciona na verdade, como, qual é o meu papel dentro dessa sociedade. Não só como pessoa, mas enquanto profissional, o que eu posso estar fazendo com isso, o que eu posso tá mostrando a partir do conhecimento que eu tenho disso, então tá construindo junto essa sociedade que tá ai...*

Ent.: Enquanto na Ciência, o quê que você acha que a História explica? Ou porque que ela é importante?

**Dafne**: *Bom, primeiro para você entender o que é que você está fazendo aqui, qual é sua função aqui dentro né, onde você vive, não só na questão do país, mas em questão mais abrangente na questão da sociedade mesmo: qual é sua função aqui? O quê eu posso fazer? Ou eu não faço parte dessa história? Porque na verdade o que as pessoas pensam é que não fazem parte, que ela, que a História é uma coisa alheia a vida dela, e que não percebe que esse acontecimento está diretamente ligado , tudo tá diretamente ligado ao teu dia-a-dia ao que você está fazendo. Então, é isso.*

Ent.: E tempo e História? Como é que você relaciona os dois na sua formação de professora?

**Dafne**: *Não dá pra...*

Ent.: Você consegue separar ou você acha que estão ligados, como é que é?

**Dafne**: *Não, não, eles estão totalmente ligados, não tem como você separar o tempo da História, para mim não tem como você separar esse tempo da História, seja ele o tempo biológico, seja o tempo mítico, seja o tempo cronológico, não tem como você separar porque você tem que se situar dentro desse tempo. Então, tem tudo a ver, não dá pra trabalhar História sem o tempo.*

Ent.: E como é que você, ma fala assim, alguém, metodologia que você acha legal para trabalhar tempo na história, tempo é história?

**Dafne**: *Uma metodologia? Primeiro é você estar mostrando, eu partia muito da...da data, e depois dessa data e mostrando para as crianças... é com as crianças que você quer que eu fale ou...?*

Ent.: É.

**Dafne**: *Com as crianças eu fazia isso. E mostrando para as crianças que isso tem uma continuidade, que esse tempo ele é contínuo e que essa data ela é uma referência que a gente pode utiliza-la, mas que esse tempo ele não está vinculado somente a essa data. Ele está vinculado a todo um processo histórico que acontece, tudo que você tem, pode falar.*

Ent.: De que teoria você tirou isso?

**Dafne**: *Primeiro da História Nova, eu uso muito a história nova, que é uma coisa que eu me identifico muito, com História Nova e eu acho que dá para trabalhar; que é a História da longa duração, essa história da longa duração que o Braudel, eu acho é que fez, que eu acho que foi assim, brilhante, quando a gente, dá pra gente trabalhar dessa forma e pela própria, pelo próprio apontamento dele, na questão da história cultural, de como é que isso acontece. Porque, se você for pegar a história, você tem uma determinada época, você tem a história só da Pátria e a impressão que dá: o tempo é a data! E aí acabou, não tem mais nada, e ali, o tudo certinho não aconteceu mais nada nesses entremeios, que eu sempre falo para os professores: "vamos tomar cuidado porque não existe uma coisa estanque, não é só, aconteceu um monte de outras coisa um monte de*

*transformações dentro dessa meio". Eu acho que Braudel foi feliz assim, quando ele coloca essa história da longa duração, você tem mesmo uma continuidade.*

Ent.: E que tipo de referência temporal você se considera para os seus alunos?
**Dafne**: *Que tipo de referência temporal?*

Ent.: O quê que você acha que eles vão comentar sobre você, em relação ao tempo?
**Dafne**: *Eu acho que, uma das coisas é que eu usava o despertador, pra eles se organizarem, isso eu tenho certeza! Outra coisa é a não história parada, eu falava muito e eles repetiam muito: "ai, mas história realmente não tem nada parado". Então, acho que eu consegui mostrar para eles, de uma forma, assim, bastante interessante, até com uns trabalhos que eu fiz com eles.*

Ent.: E os seus colegas, como é que você acha que os seus colegas te viam, na sua organização temporal, da sua abordagem do tempo na escola?
**Dafne**: *No começo elas achavam meio estranho. Depois, eu passei por três fases na escola: a fase do "estranho", a fase do "querer se aparecer" e depois a fase do "intelectual" e era muito interessante isso porque a fase do estranho, elas achavam assim, muito esquisito, eu dando aula daquela forma; e a do querer se aparecer também que ai a gente tentar trazer as outras salas pra ver os trabalhos das crianças, e, às vezes, eu saía com as crianças e elas achavam que isso era mesmo para estar se aparecendo. Depois que elas conseguiram entender porque, ai entrava na sala delas e elas falavam "**Dafne**, como é que a gente trabalha?" e eu dava a aula e elas assistiam eu dando a aula. E aí inverteu a situação porque elas achavam que eu era a intelectual e isso perdurou assim, até eu sair da escola e isso foram três fases assim...*

Ent.: Vamos pensar um pouquinho: eu gostaria que você fizesse uma comparação entre a organização e controle temporal da escola onde você trabalhou com aquela que você estudou?
**Dafne**: (Pausa) *Não era diferente (risos), tudo era igual e eu reproduzi isso assim, de uma forma muito certinha; a professora só não usava o despertador, mas é igualzinha, sabe igualzinha assim "Vamos fazer a...!" Tem horariozinhos, era igual isso era bem igual...*

Ent.: Essa forma de trabalhar, se relacionar com o tempo, você relaciona com qual concepção de História? Da sua e das professoras da sua escola lá hoje...
**Dafne**: *Com qual concepção?*

**[RUÍDO]**

Ent.: É, das professoras, da escola...
**Dafne**: *A visão das professoras da escola era totalmente tradicional, que era as meninas que trabalhavam comigo, tinham essa visão e ainda têm, que ainda estou trabalhando com elas e é a mesma coisa, não tem essa visão da longa duração, uso dentro, que é a História nova que eu uso. Não tem essa forma de enxergar as coisas por mais que a gente tenha tentado assim, trabalhar com elas, mostrando como é que a gente podia estar trabalhando a História e isso não mudou. Aí elas acham que isso é uma coisa muito longe porque elas não são formadas em História...elas pensam dessa forma que é uma coisa muito longe, mas é de você estar, eu acho, mostrando*

Ent.: Elas compartimentam o ensino, também o ensino, porque elas não percebem isso ainda. Isso é delas mesmo, não é?
**Dafne**: *Sim, elas não conseguem fazer...mas é de como...por isso que eu falo que, quebrar essa resistência é uma coisa que vai ser a longo prazo. Até elas conseguirem entender que elas podem fazer isso de uma forma diferente é um processo a longo prazo, para elas entenderem como é que é essa questão do tempo, como é que funciona essa questão do tempo na vida da gente e dentro da escola...*

Ent.: Nós já falamos sobre as condições do professor dentro do sistema público e privado? Não né? O que você acha, qual a sua opinião das condições de trabalho que o professor de ensino primário tem e do professor de ensino público tem?

**Dafne**: *Eu num acho que tem diferença...*

Ent.: Tem...

**Dafne**: *Não, não acho que tem diferença na condição dele de professor... pode ter diferenças salariais, mas a condição, ser professor, ele não tem diferença nenhuma do público para o privado, e falo por mim porque a mesma aula que eu trabalhava na rede pública eu trabalhava na rede privada e não tinha essa diferença: "Agora eu vou preparar uma aula especial porque eu estou lá na escola privada. Agora eu vou preparar uma aula que não seja tão assim porque eu estou na rede pública". Eu não vejo essa diferença.*

Ent.: A condição para realizar um trabalho você não percebia essa diferença?

**Dafne**: *Não sei se é pela escola que eu estava porque eu não tinha...não tive problemas com isso, na escola que eu tava trabalhava. Muito pelo contrário, muitas vezes a gente tinha algumas coisas que a escola que eu trabalhei da rede privada não tinha que eu falava "gente, mas lá na minha escola tem". Eu não sei se eu fui uma privilegiada, mas assim, eu tenho ido pras escolas e tendo visto: elas tem um monte de material, elas tem material, elas não conhecem o material que elas têm e não sabem utilizar, então é diferente. Condição elas têm e isso não justifica trabalhar, porque eu estou trabalhando na rede privada ou porque eu estou trabalhando na rede pública, o meu trabalho é diferenciado. Não!*

Ent.: Como é que você concilia o seu tempo de professora com o seu tempo de vida familiar?

**Dafne**: *É meio complicado, fica meio assim, de lado, eu quase não vou para casa, eu tenho...eu demoro bastante pra ir pra casa, às vezes, minha mãe vem pra cá, mas eu sou meio caxias...*

Ent.: Um tá interferindo no outro? Como é? Quem que tá tomando tempo? Quem que tá dominando?

**Dafne**: *Eu acho que é minha profissão (risos).*

Ent.: Você mudou na sua concepção temporal? Você percebe mudança? E se você mudou, onde você acha que teve uma influência maior? Ou se foi de todos: dos seus alunos, pela parte dos estudos teóricos, pelas convivências com os seus colegas?

**Dafne**: *Minha influência maior foram os meus alunos, eu percebi que a gente pode mudar....*

Ent.: Mudou a sua concepção?

**Dafne**: *Não mudou...se confirmou. É! Confirmou de como é que você pode estar trabalhando isso, porque, com os meus colega,s é uma coisa que eu acho que não, mas com as crianças sim: é que com as crianças que você percebe essa mudança...*

Ent.: E a questão teórica?

**Dafne**: *A questão teórica, não que eu tenha mudado, mas eu acho que eu tenho buscado mais, cada vez mais tentado entender como é que eu posso ter utilizado isso, estar utilizando essa questão não só do tempo, mas dentro do meu trabalho, aí a questão teórica ela...*

Ent.: Qual que você, qual a teoria, ou teorias, que você considera que identificam que dão sustentação à sua prática?

**Dafne**: *Eu uso um monte de coisas, não só da área de História mas, uso da Antropologia porque a gente trabalha muito com a questão, assim, do tempo. Mas especificamente com o tempo ...*

Ent.: Não! Com a sua prática! Com o seu trabalho com a quarta série?

**Dafne**: *Assim, eu uso, faço...fiz muito a leitura da Emília Ferreiro, do Vigotsky, fiz muita leitura de Piaget e aí você pode estar trabalhando, casando essa...esses fundamentos teóricos da educação com o que a gente está trabalhando em Antropologia, dentro da História dentro da Arqueologia de uma outra forma. Eu acho que é isso que está faltando para o professor da academia. De estar podendo, estar lançando mão dessas outras teorias para você estar entendendo como é que funciona, na verdade. Como é que acontece todo o processo educacional porque eles não têm a noção de como uma criança, como é que uma criança, de criança de anos aprende ou "ah, mas isso não é importante!" É importante estar sabendo disso pra você saber o que é que vai dar para essa criança por mais que você seja doutor ou pós-doutor porque, eu acho que o grande problema é esse "ah, mas eu sou doutor e eu vou ler sobre uma criança de cinco anos?" É verdade, o grande, é isso que eu ouvi na universidade, na discussão que eu estava na semana passada, então é complicado, você fala "mais você precisa saber!". Você vai estar formando o professor na verdade.*

Ent.: Com quem você discutiu, ele precisa estudar. Qual que é a teoria que você se sente assim embasada, que está, se alguém te questionar, você fala "eu estou sustentada para esse trabalho prático por essa teoria" sobre o tempo?

**Dafne**: *Sobre tempo? No Braudel... no Braudel*

Ent.: Mas para o trabalho prático, você fica só no Braudel?

**Dafne**: *Não só no Braudel, mas no Vovelle, o Foucault também, mas essa eu acho que essa é uma...eu acho que o Braudel, que ele consegue mostrar. Não sei porque, eu sou apaixonada pelo trabalho dele...*

Ent.: Quando você pensa na sua aula de História para as crianças, né, que você sabe que ela está num processo de construção da noção de tempo. Quando é, e você vai fazendo as suas opções de atividades práticas com eles: quem é que está te dando sustentação? É o Braudel?

**Dafne**: *Ah sim! O Braudel, ele faz com que eu saiba do conceito da teoria, mas quem me dá sustentação a essa de fundamentos é o Vigotsky, é o Piaget, que eu gosto muito. Eu estou lendo um...não sei se você conhece, Joaquim Prats, um espanhol, que ele coloca também essa questão...*

Ent.: Joaquim ...?

**Dafne**: *Prats...*

Ent.: Me mostra? Ele trabalhou com quê?

**Dafne**: *Ele trabalha...na verdade, ele é psicólogo, ele trabalha....*

Ent.: Trabalha com a temporalidade ? Da criança?

**Dafne**: *É, ele não faz bem essa coisa, essa linha que a gente trabalha, mas ele se coloca, ele pontua algumas coisas de como é que isso acontece dentro da sala de aula, como é que o professor...*

Ent.: Quero ler, quero ver.

**Dafne**: *Como é que o professor deve estar trabalhando e aí sim, você precisa conhecer os teóricos da educação, na verdade, né?*

Ent.: Você acha que teoria e prática se sustentam, se comunicam?

**Dafne**: *Sim, não tem como. Se não tiver as duas ali caminhando...*

Ent.: Você conseguiria me dizer o que a teoria, o que a prática rejeita da teoria?

**Dafne**: *Quando você faz uma atividade, onde você não sabe. Na verdade, eu acho que isso a gente peca muito, às vezes, a gente dá uma atividade pro professor: "ó, sugestão de atividade", mas você não está pautado, você*

*dá a sugestão de atividade mas, não está, ele não sabe de onde isso veio, qual é a teoria que ele pode, de onde é que ele tirou aquilo... "ó, mas isso aqui..."*

Ent.: Por quê? Para quê?

**Dafne**: *Ele não consegue enxergar isso. E aí não é só da minha área; é de todas as áreas: ele não consegue enxergar aonde é que essa teoria pode estar embutida ali dentro daquela prática, que tipo de teoria que tá aquilo ali... isso é uma coisa que eu fiquei assustada e disse "Meu Deus, também não posso ficar pensando assim: eu vou chegar e eles vão conseguir entender..."*

Ent.: Trabalhei muito tempo nisso você sabe?

**Dafne**: *É? Aí eu fiquei desesperada porque isso, às vezes, me deixava muito angustiada e eu pensava "e agora!?" Mas eu fui aprendendo a olhar: as coisas não são tão fáceis assim e na verdade não é mesmo você tem que ter outras leituras pra poder estar entendendo como é que você vai identificar "ó, mas tal pessoa fala isso, então isso aqui tá embasado nisso". E isso não é uma coisa tão fácil de você...*

Ent.: Mas há uma rejeição da teoria ou não ? O que você acha que?

**Dafne**: *Há, e a rejeição é nítida. Há uma rejeição e daí a justificativa é que "ah, eu não tenho tempo e que não tenho a formação e que é muito caro o livro" e daí você fala "não, mas eu te empresto o livro ou o texto, eu te empresto o livro ou te mando um texto" e aí você vai e é do mesmo jeito. Então eu acho que é mudar a forma de pensar porque, assim, não é nem o encaminhamento é mudar, é tentar mostrar que aquilo lá só tem...*

Ent.: Mas onde é que você acha que isso poderia estar começando a acontecer?

**Dafne**: *A gente tem tentando fazer isso, mas como uma formação continuada.*

Ent.: No adulto?

**Dafne**: *No adulto, agora, mas você precisa preparar o adulto pra ele poder estar trabalhando com a criança.*

Ent.: Mas você acha que a gente teria alguma outra via de fazer isso? Ao invés de mudar esse adulto?

**Dafne**: *Mas se eles, que são os formadores, eles que estão lá direto com as crianças e aí é a minha grande preocupação.*

Ent.: Qual...quando você tem esse tipo de organização de trabalho com o tempo na sala de aula, com os alunos e tal, que mudança você está querendo provocar?

**Dafne**: *Primeiro, eles conseguirem entender como é que acontece esse processo histórico que não é uma coisa parada. Segundo, para eles aprenderem a ler aonde a que sociedade que eles estão vivendo de uma forma que eles consigam enxergar os pontos positivos e os pontos negativos e saibam entender "olha, isso aqui não... isso aqui não vou trabalhar determinado tipo, determinada, por exemplo, se você tá trabalhando a Independência, ele vai entender o que é que, o que significa essa independência, aconteceu? teve uma data? O que significa isso para um país em dois mil e três? Como é que eu posso dizer, como é que eu posso exercer isso? É para você estar mostrando mesmo, como é que eu vou estar enxergando essa sociedade que eu estou vivendo todas essas transformações e como é que esse processo histórico acontece? De quem eu estou falando? De qual história eu estou falando? É da minha história, da história do país? Eu faço parte dessa história do país? É de uma memória que eu pertenço, que me pertence é nesse sentido que eu acho que a gente tem, que eu penso pelo menos.*

Ent.: E você acha que daí, esse aluno pode ser um professor diferente também futuramente? Ou exigir da universidade alguma coisa?

**Dafne**: *Eu acho...eu acho.. eu acho... eu acho que isso acontece: eu sou bem otimista assim! É um processo, agora eu tenho claro que isso é um processo a longo prazo, mas, eu acho que isso acontece, é de você estar*

*colocando, estar plantando uma sementinha para que isso, essa sementinha aí, produza, porque eu acho, assim, que vai produzir, senão...*

Ent: Bom, **Dafne**, obrigada pela paciência. Finalizando, dia vinte de maio de dois mil e três às vinte horas e vinte minutos.

## ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR

- **INFORMANTE : ANTÍGONA – CASSETE 01**
- **ENTREVISTA 1: 25/09/2000**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent: Hoje é dia vinte e cinco de setembro e estou com a **Antígona** para bater um papo sobre o tempo, o tempo histórico. São quinze, quatorze horas e cinqüenta e cinco minutos. **Antígona**, o que é História pra você?

**Antígona**: *História pra mim, eu entendo História como fatos que aconteceram e que foram feitos pelo próprio homem. Então, História para mim, não tem como eu tirar a História de dentro da minha vida. Eu acho que a História está no passado, ela está hoje e sempre preparando o indivíduo, a pessoa para mudança, para o futuro. Então, quando uma pessoa...você lê em livro que História é o estudo do passado para entender melhor o presente e preparar o futuro, muitas pessoas acham que isto é até uma decoreba, uma coisa, mas quando você começa a dar aula de História e a sentir isto e perceber isto dentro da pele, dentro da sua vida, você percebe que História realmente é isto. É uma...é um...é o seu dia-a-dia, é um conteúdo é uma...é uma coisa que está dentro de você, que você tem que saber para entender o que você tem hoje, você tem que conhecer realmente o passado e sabendo de tudo e analisando criticamente este tempo que passou e esse tempo que você está vivendo, você tem probabilidade de melhorar gerações futuras: é o espírito crítico da coisa. Porque quando eu estudei História na minha vida, ninguém nunca me mostrou o lado da coisa: sempre me mostraram um Brasil certinho. um tudo muito certinho. Eu tive que descobrir por mim mesma que não era assim, eu tento passar isso para os meus alunos, que História está dentro de você, no seu dia-a-dia, a partir do momento que você modifica tudo mesmo.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent: O que é o tempo para você?

**Antígona**: *Bom, para...na minha cabeça existem dois, duas expressões para o tempo, o tempo, o tempo físico né!? Que seria a meteorologia por exemplo, se está fazendo frio ou calor, o clima, tempo ligado a clima e tempo vivido pelas pessoas, passado pelas pessoas, curtido, sentido, experimentado, dentro do momento que você vive. Na minha cabeça eu vejo isso, então é o tempo histórico, é o tempo cronológico, mas ao mesmo tempo, não é aquela coisa fria, cronologicamente falando, é a sua vivência dentro deste tempo cronológico.*

Ent: E o que é o tempo histórico pra você?

**Antígona**: *Eu acho que é o dia-a-dia das pessoas. É o tempo que a pessoa está inserida naquele ambiente, naquele contexto da vida. Está ali contando o tempo, o mês, o dia, os fatos que passaram naqueles momentos, naquela, naquela época e vivendo aquilo naturalmente, uma História. Para mim, o tempo e a História, é praticamente a mesma coisa, está no tempo dentro daquilo que você está vivendo. É o tempo que você vive.*

Ent: A cronologia tá nisso como?

**Antígona:** *A cronologia está mais como marcando o tempo. A cronologia seria uma ciência que te ensina a marcar o tempo – é data, século, tá? Mas este tempo real mesmo para mim, é o tempo que você, como pessoa, como ser humano, está num determinado local, num determinado tempo cronológico, vivendo a vida, os fatos históricos está inserido neste tempo, neste contexto. É difícil definir o tempo, né!? Eu entendo assim.*

Ent.: É. É isso que tem que ser... Quais são para você as expressões do tempo na nossa sociedade? Como é que você acha que o tempo aparece na sociedade?

**Antígona:** *Hoje em dia, eu acho que o tempo aparece como uma corrida. As pessoas, você só houve as pessoas falarem "eu não tenho tempo, eu não tenho tempo disso, eu não tenho tempo daquilo, eu não tenho tempo daquilo outro, o dia poderia ter vinte e sete horas e não vinte e quatro". Eu mesmo sou uma que fala isso demais. Então, eu acho que o tempo acaba, hoje em dia, não sendo muito curtido: você passa pela vida, pelo tempo, sem às vezes perceber coisas maravilhosas que estão ao seu lado, por... por você, nem é o trabalho, eu acho. Eu acho que é por você não saber como dividir esse tempo entre o trabalho, o lazer e as coisas para você. Eu acho que se a gente soubesse lidar melhor com o fator tempo eu acho que...*

Ent.: Seria bom uma organização do tempo?

**Antígona:** *É. Eu acho que uma divisão... procurando uma qualidade de vida, uma melhor qualidade de vida, eu acho que tempo com qualidade de vida hoje, está muito ligado, por que as pessoas sempre falam "eu não tenho tempo, eu não tenho tempo, eu não tenho tempo". Com isso deixam de lado, deixam de dar uma atenção paras a pessoas [interrupção], deixam de curtir seu próprio corpo, sua própria...seu próprio visual, a estética, a ética, tudo envolvido é determinado dentro desse fator tempo, que você não está sabendo, você mesma, viver este tempo.*

Ent.: Você acha que é necessário seguir este tempo dessa forma ou não?

**Antígona:** *Não assim.*

Ent.: Há necessidade?

**Antígona:** *Eu acho que há necessidade não de você...o ideal seria você poder viver sem o relógio no pulso, tá? O ideal da sua qualidade de vida. Mas não sei, eu no meu modo de pensar, eu acho que você é...não precisa ser tutelada pelo tempo. O ideal seria você não se deixar tutelar pelo tempo, mas já que não tem outro remédio, que a nossa vida hoje, moderna, essa vida louca que a gente leva depende do fator tempo, eu acho que, o que a gente teria que faze é melhor organizá-lo, para fazer de tudo um pouco,* trabalhar, ter tempo de ler um livro, de estudar, sabe?

Ent.: Você acha que a gente tem que se contrapor a essa organização existente?

**Antígona:** *Eu acho que...contrapor totalmente não, que eu não saberia. Eu,* ***Antígona****, não saberia viver sem ter uma organização prevista, tá? Hoje a minha vida...mas o ideal seria para você viver uma vida, uma longevidade, uma qualidade mesmo, você não precisava ter nada de tempo, de marcar nada; ir vivendo a vida, e é como se fosse assim. Eu às vezes me sinto nesse esquema de vida, que eu levo hoje, uma fazedora de História dentro do meu trabalho, dentro da minha casa com meus filhos. Mas, quanta coisa que eu poderia fazer lá fora com as pessoas, numa favela, num asilo, num...em qualquer outro lugar, estar agindo e eu não tenho tempo, estou sempre falando igual a todas as pessoas falam hoje "eu não tenho tempo". Não tenho, a gente...eu acho que tem que ser artista para você ganhar o dinheiro, para você trabalhar e ao mesmo tempo dar tempo ao tempo.*

Ent.: É. Você tem alguma idéia de como isso se construiu? Como é que isso vem acontecendo com a gente?

**Antígona:** *Olha, eu estava assistindo a luta do Popó com o Rios na televisão, sábado. Eu fiquei assim, impressionada na madrugada de sábado porque eu olhei "Meu Deus! o que, como, o que as pessoas, a que nível as pessoas chegaram de correr atrás das coisas a ponto de um esporte ser aquilo que foi, um machucando*

*o olho do outro, sangrando". Então eu pensei...é...atrás do que as pessoas correm, afinal de contas, quem ensinou as pessoas a correrem atrás desses objetivos de um esporte tão violento de uma coisa tão violenta, aí vem o tempo, quem que ensinou, quem e em que tempo as pessoas aprenderam isso, como elas vieram aprender uma coisa tão violenta. Eu jamais instigaria meu filho, por mais dinheiro que ele ganhasse, num esporte deste ou num...apesar de tá ali na minha frente e eu assisti, você entendeu. Então, eu acho que as pessoas vieram adquirindo isto é com a corrida pela sobrevivência, a questão da sobrevivência [interrupção] ... a luta pela sobrevivência. Eu acho que, que eu fico muito triste às vezes no meu trabalho, é, eu poderia fazer mil vezes melhor se eu não tivesse a preocupação pela sobrevivência. Eu acho!*

Ent.: Você acha que a sua concepção de tempo mudou?
**Antígona:** *De quando?*

Ent.: Da sua vida!
**Antígona:** *Olha, pra te dizer a verdade!*

Ent.: Do quê?
**Antígona:** *Eu vou te falar uma coisa muito particular, em questão do tempo...é...eu sou uma pessoa que eu comecei a dar aula aos dezessete anos, eu sou a mais velha de cinco irmãos, então eu ajudei, e tem eu e a minha irmã, e daí sete anos vieram mais três, então, desde que eu me entendo por gente, de quatorze anos eu sempre preocupada com o meu pai, com os negócios do meu pai. Cresci, fiz o normal, o magistério, dezessete anos comecei a dar aula, ajudei os meus pais a criarem os meus irmãos. Tá, então, sempre nessa luta, casei, fiquei oito anos casada, foi a época, o período que eu tive mais tempo mais aí eu tinha filho pequeno e separei e voltei a trabalhar no mesmo esquema de vida que eu tinha quando eu tinha dezessete anos. Então, o fator tempo pra mim, sempre que eu to inserida no trabalho, eu estou atrás de sobrevivência. Mas eu penso assim, que o meu amor pela minha profissão mudou muito, é, nos últimos, nessa segunda etapa que eu comecei, que eu recomecei, parece que eu valorizei mais o meu tempo e a minha profissão, depois desses oito anos que eu fiquei parada. Parece que eu não sei vive no meu tempo sem isso, apesar de todo o trabalho...*

Ent.: O trabalho se tornou a vida.
**Antígona:** *É, é. Mas... por amor.*

Ent.: Você acha que o trabalho extrapolou a sobrevivência?
**Antígona:** *É, acho, chegou, agora sim. Agora eu faço como...é...naquele tempo antes, que eu ajudava a cuidar dos meus irmãos, eu acho que, eu tinha mais a sobrevivência na frente. Hoje não, hoje eu vejo a minha profissão, não sei se é por causa do meu amadurecimento, como pessoa, eu acho que o meu tempo é, de trabalho, ele é muito melhor absorvido.*

Ent.: Então, já que nós estamos falando do seu passado...é...qual é a sua idade?
**Antígona:** *Quarenta e sete.*

Ent.: Qual curso você fez no segundo grau?
**Antígona:** *Fiz o magistério né, que naquela época se chamava normal.*

Ent.: E na graduação?
**Antígona:** *Fiz curso de História.*

Ent.: Que ano você terminou?
**Antígona:** *Em setenta e cinco.*

Ent.: Em qual instituição?
**Antígona:** *É, hum... Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJR.*

Ent.: E pós-graduação, você fez?
**Antígona:** *Fiz.*

Ent.: Qual?
**Antígona:** *É...no ensino de História*

Ent.: No ensino de História, especialização?
**Antígona:** *É.*

Ent.: Ah, e você terminou já, quando?
**Antígona:** *Já terminei, ano passado.*

Ent.: Noventa e nove?
**Antígona:** *É.*

Ent.: Mestrado você não...
**Antígona:** *Ainda não fiz, pretendo fazer.*

Ent.: Pretende fazer?
**Antígona:** *Pretendo, com toda a garra!*

Ent.: E o magistério, você está há quanto tempo?
**Antígona:** *Há vinte e dois anos.*

Ent.: Vinte e dois anos, mas contando os oito que você parou?
**Antígona:** *Não, sem os oito.*

Ent.: Sem os oito você já tem vinte e dois anos...
**Antígona:** *E se eu não tivesse parado os oito anos...*

Ent.: Teria trinta...
**Antígona:** *Eu já teria formado e aposentado e poderia...é...mas quer dizer valeu o casamento pelos dois filhos maravilhosos que tenho.*

Ent.: Claro, claro.
**Antígona:** *Né, não tem nem...*

Ent.: É, mas e o ensino público, você já atuou?
**Antígona:** *Não, nunca, eu atuei sempre no particular*

Ent.: Sempre no particular?

**Antígona:** *Sempre no particular, teve uma época que eu...é...mesmo com todo o trabalho que eu tinha eu quis viver o outro lado, lá em Juiz de Fora, mais foram só quatro meses eu não dei conta, eu acho que escola particular ela absorve muito a gente, e eu...*

Ent.: Você tentou ficar com particular e o público, mais não agüentou?
**Antígona:** *É, a particular é sempre muito exigente.*

Ent.: Quais as funções do magistério que você já exerceu?
**Antígona:** *Só a de professora.*

Ent.: Sempre regência?
**Antígona:** *Sempre regência!*

Ent.: Atualmente regência?
**Antígona:** *Regência, quarta série, quinta e sétima série.*

Ent.: E quarta série, quanto tempo?
**Antígona:** *Um ano, eu já dei um ano lá em Juiz de Fora e esse é o segundo ano. Em quarta série sempre atuei na segunda, na terceira, na quinta.*

Ent.: Em noventa e nove, você não trabalhou com quarta série?
**Antígona:** *Não, terceira.*

Ent.: Ah é, ah tá, então, as outras experiências, em que outras séries você trabalhou?
**Antígona:** *Ah, eu trabalhei com segunda série, trabalhei com terceira, com quinta, sexta, sétima, oitava e primeiro colegial.*

Ent.: Funções administrativas na escola, você nunca...?
**Antígona:** *Nunca, detesto. Só mesmo regência é o que eu gosto de fazer na vida, ficar em uma sala de aula.*

Ent.: E na regência, na organização do tempo docente pela escola, o que você acha que deve ser considerado?
**Antígona:** *Não entendi, repete.*

Ent.: Como é que deve ser organizado o tempo docente, o tempo do trabalho docente na escola?
**Antígona:** *Se eu acho pouco, se eu acho muito?*

Ent.: Não. Como é que você acha que seria o ideal? Você vai comparar com a sua realidade.
**Antígona:** *Ah...é...eu, o ideal seria que eu tivesse com esses alunos assim horário integral, eu acho os cinqüenta minutos muito pouco tempo pra eu trabalhar.*

Ent.: Ah, porque, porque aqui como é que é organizado?
**Antígona:** *Assim por exemplo, eu tenho na, nas quintas séries, por exemplo, eu tenho duas aulas semanais; na sétima, eu tenho três e a quarta série, eu tenho metade do dia, em cada quarta-série.*
Ent.: Então você teria quatro aulas, quatro horas, na quarta série?
**Antígona:** *Isso, sendo, dividido em duas turmas.*

Ent.: Ah, tá.
**Antígona:** *Quatro horas e meia né, porque eu entro a uma e meia e saio as quinze pras...cinco e trinta e cinco então eu tenho.*

Ent.: Você acha que esse tempo tá bem organizado? Tá bom?
**Antígona:** *É, tá bom, dentro da quarta série sim, porque eu fico mais tempo com eles, né, quinta e sétima é que eu acho pouco.*

Ent.: Quem organiza esse tempo, quem organizou esse tempo?
**Antígona:** *É o organiza...é o...ah, como que fala, o coordenador pedagógico, quando faz o organograma, né?*

Ent.: E você acha que quem deveria organizar isso?
**Antígona:** *Ah, eu acho que nós, os professores, deveriam!*

Ent.: Vocês não participam?
**Antígona:** *É, a gente dá as opiniões e eles fazem dentro do projeto de lei do próprio país, né, nas leis de educação né?*

Ent.: É que, por exemplo, tem uma lei geral de educação, tal, mas eu digo assim, dentro do cotidiano escolar, né, que é o coordenador que organizou.
**Antígona:** *É, com certeza, ele já vem com o horário pronto!*

Ent.: Ele já vem com o horário pronto?
**Antígona:** *É.*

Ent.: Então, eu to perguntando se isso aí, você acha que tá bom, nessa parte?
**Antígona:** *É...não, eu acho que...*

Ent.: É que ele consulta, né?
**Antígona:** *É, consulta, a gente tá sempre dando opinião, e a coisa toda! Procura a gente, vê pelo menos aqui no colégio que eu dou aula, a gente vê que eles procuram adequar dentro daquilo que você pede, dentro daquilo que você...eu sinto muita abertura, por exemplo, aqui na escola particular eu sinto assim, que apesar de muita cobrança que a gente tem, é a escola particular, né, tem...eu me sinto muito livre aqui dentro pra, pra dar aula do jeito que eu quero.*

Ent.: Como é que você organizaria esse tempo? Você pegaria uma turma só e ficaria sozinha com ela, ou você...
**Antígona:** *Na realidade, eu gostaria de ter uma sala ambiente que eu ficasse ali com a minha sala montada com tudo arrumado e que os alunos viessem a mim e não eu a eles. Eu gostaria imensamente de ter um lugar, tipo assim, um...um planetário que eu pudesse ter um mapa-múndi do tamanho imenso e que eu pudesse, a hora que eu tivesse ensinando império carolíngio, eu, ao mesmo tempo, tivesse puxando o que aconteceu em tal lugar, o que aconteceu em outro, sabe como é que é. O meu, a minha vontade é ter um...uma sala ambiente daquelas assim inimagináveis, que eu pudesse ter um telão, na mesma hora que eu tivesse passando um filme, tivesse dando a aula, que eu tivesse podendo puxar ali, aqui, sabe como é que é, dando a coisa generalizada.*

Ent.: Da onde você tirou essa idéia de sala ambiente, já viu em algum lugar?
**Antígona:** *Ah, eu tenho vontade de ter.*

Ent.: Já viu?

**Antígona:** *É, mesmo...mesmo que você veja nos EUA, eu nunca vi, por exemplo você vê nos EUA uma sala ambiente! Mas aqui, eu imagino, não é nem a metade daquela que tem ali, entendeu, aquela que tem lá, não é nem a metade da que eu imaginaria para uma sala de História, eu teria um canto com almofadões assim no chão pra gente sentar e conversar e um...uma...um mini palco para representação sabe? Não que eu fosse à sala de aula, que eles viessem a mim, agora é aula de História, agora elas vão para aula de inglês, que eles viessem para minha sala ambiente, e que ali eu tivesse um pouquinho de cada coisa.*

Ent.: Essa segmentação do tempo de disciplina na quarta série, você acha bom? Qual a sua opinião sobre ela?

**Antígona:** *Dividido em áreas, você diz?*

Ent.: É, é.

**Antígona:** *Eu acho. Eu acho, porque é uma preparação pras crianças de enfrentar uma quinta série, porque até a terceira eles não têm amadurecimento ainda pra ter várias professoras, eles num...num dão conta, mas da quarta série em diante eu acho que é o momento deles...é...começarem, entende? A professora, por área igual, tem eu de português, Geografia e História, de Ciências e Matemática, tem a de Educação Física, tem a de Educação Artística, quando eles chegarem lá na quinta série, ele já não vai ter aquela...aquele susto com tantos professores, entendeu, eu...eu gosto do jeito que é a quarta série.*

Ent.: Você fez o curso de História, né?

**Antígona:** *História.*

Ent.: No seu curso de História, você lembra quais eram as abordagens em relação ao tempo História? O que que você estudou em relação ao tempo História?

**Antígona:** *Ah, muito...a questão...quando eu fiz História, eu não sei hoje, porque, né, há quanto tempo... setenta e cinco; há quantos anos atrás. Mas eles colocavam o tempo como aquilo que eu te falei no princípio, uma coisa muito decorativa: decoreba, copereba; "tempo é cronologia, é a ciência que estuda o tempo", né! Eu é que tive que aprender o que é tempo histórico, enquanto eu não vivi a História e passei pros meus alunos o que que é História, que é a relação do tempo do passado, voltada pra este presente, preparando pro tempo futuro, eu não aprendi realmente o que é tempo, eu sei, eu,* **Antígona,** *sei o que é tempo, mas eu não sei te definir, assim, igual me ensinava na faculdade. Eu acho que mesmo na faculdade, eu acho que era muito decoreba, que tempo é o espaço, é...por exemplo, é o fato, é o...um espaço de tempo onde se passam determinados fatos; um espaço de tempo onde aconteceu uma guerra, onde aconteceu uma...é...uma mudança em tal tempo, mas assim, você não vive aquilo intensamente igual hoje, eu, como regente de uma classe, ensinando pros alunos o que é História, o que é o tempo histórico.*

Ent.: Por exemplo, o que você entende por processo histórico? Por exemplo, como é que você entendia processo histórico, como você entende?

**Antígona:** *Processo histórico...é uma relação de acontecimentos, no dia-a-dia das pessoas...porque a História, se você pensar bem...é...todo mundo faz História, mas são poucos os que registram. Então, a gente vê que este processo histórico, o que a gente sabe dele, é muito pouco pelo que tem aí fora porque, na realidade, são poucos os que registram o que a gente sabe, é o que foi registrado e o que tá sendo registrado, se você pára pra pensar no tempo que já passou e o que tá passando agora, quanta coisa importante, ou de ruim ou de bom tá por fora de pessoas que não registram, que você nem sabe. Então, eu acho que o processo histórico que nós temos hoje, relacionado pra nós um pouco fu...assim, furado é onde me vem aquela vontade de ter essa sala ambiente, de ter uma coisa em que eu fosse, ao mesmo tempo, registradora de tudo, sabe como é que é? Que eu pudesse, passar pras crianças, pros alunos o que já está registrado e o que não está registrado, que eles trouxessem pra mim o que a gente, nessa sala, montasse uma História que é desconhecida por aí, então eu acho o processo histórico, esse lance de você registrar os fatos de mostrar ao homem como fazedor de História,*

*ainda furado. Ele tinha que existir alguma maneira disso aí, desse processo de histórico ser colocado de uma forma mais abrangente.*

Ent.: Você está fazendo uma crítica à História oficial?
**Antígona:** *É.*

Ent.: Uma seleção de vozes!
**Antígona:** *Sim. Eu acho que é tudo muito ainda a nossa História, principalmente a do Brasil, muito textual, muito oficial, aquilo ali muito...é...medido, tem muita coisa por aí que a gente podia fazer de uma outra maneira. Aí que eu fico triste pelo meu tempo ser curto e eu não poder chegar a esses lugares. No que me chateia o meu trabalho é a burocracia da questão de corrigir prova, de você elaborar prova, de você, eu queria não ter que fazer isso e poder...é...chegar a outros pontos, outras questões.*

Ent.: Quais, quais?
**Antígona:** *Do homem, da mudança da vida de uma pessoa, da mudança de hábitos, da mudança cultural, da mudança de civismo. Eu quase morro de tristeza quando eu vejo esse nosso país totalmente largado na questão de amor à pátria, do civismo, de descrença, de corrupção, de um povo tão lindo, tão maravilhoso e eu, às vezes, me sinto impotente. Então, às vezes, eu sou meio doida na sala de aula, eu empolgo porque eu acho que eu vou mesmo aqui uma palhazinha que eu esteja como regente de uma sala de aula, eu quero um dia saber notícias dos meus alunos, de que realmente eles são profissionais bem formados, bem críticos, bem elaborados, felizes, por isso que eu faço aquele projeto que eu faço, FISA, se você visse a gente conversando...é...na sétima série, na aula passada que eles aprenderam sobre a questão dos servos lá na idade média que, apesar de eles levarem uma vida muito ruim, havia uma questão muito positiva, que o velho não era abandonado, na Idade Média, nos feudos né, quando ele não tinha mais condições de produzir, ele era cuidado pelo senhor feudal até os últimos dias de sua vida. Então, eu partindo desse lance histórico, eu joguei a questão do idoso hoje no nosso país, se você visse o que foi de desabafo dessas crianças de sétima série em relação à família, a forma de como o velho deles é tratado, às vezes até cair na real como eles tratam os avós realmente, uma coisa assim impressionante! Então, o processo histórico que eu entendo na faculdade que eu aprendi é esse pipipi, decoradinha, que seria assim "é a causa, o fato e a conseqüência", tá? Então eu vejo que hoje não é nada disso, eu acho que hoje você tem que arregaçar as mangas mesmo e você tá lá dentro do processo histórico. Eu assisti um filme maravilhoso nessa minha pós-graduação que eu fiz, é a História Oficial, de uma professora argentina, que ela era muito rígida com os alunos. Por quê? Porque ela estava do lado de cá, os alunos lá e ela aqui: ela não participava do mundo lá fora, ela era rígida com os alunos, até que a filha dela parece que foi atropelada e ela teve que conhecer mais o mundo lá fora e ela mudou o comportamento dela com os alunos e ela tentou mudar a cabeça desses alunos, sabe? Então, o que eu entendo de processo histórico, Magda, é isso, é o que eu vivo, você entendeu? Porque não adianta eu te dar uma definição de processo histórico lá fora, dentro dos livros, se eu não concordo com isso, entendeu, essa coisa factual, num me leva a nada.*

Ent.: Não, o que você entende! E já que a gente falou da criança né, como é que você...você lembra se no teu curso de História, eles abordavam a noção de tempo da criança? Havia alguma disciplina que se preocupava disso?
**Antígona**: *Não, não, não, não, não, não!*

Ent.: E pra você, como é que você entende a concepção de tempo da criança? Como é que você acha que a criança compreende o tempo, vive o tempo? O que é tempo pra criança?
**Antígona:** *Eu acho que a criança hoje...é...a temporalidade da criança...ela é muito abstrata ainda, ele não sabe o que ele vive, que tempo é esse que os adultos tanto falam, tanto o obrigam. Eu acho uma judiação, por exemplo, você pegar uma criança até quarta série, quinta, que eles não têm ainda essa noção de tempo, você põe na escola, a escola já é super rígida, super puxada, você põe natação, você põe ali, você põe aqui, e a criança se perde no tempo que ele não sabe dosar isso ainda, esse espaço, em que ele tem de dar conta do recado porque é muito abstrato pra ele ainda, ele não sabe concretizar o tempo ainda. Então, eu acho que as*

*nossas crianças, elas surgem lá ainda numa sexta série, numa sétima com essa imaturidade que eles têm porque eles não viveram o tempo deles real, ideal, aquela infância, aquele tempo pra brincar, aquele tempo pra, pra curtir a família.*

Ent.: Porque você acha que na sétima série eles têm se apresentado ainda, de que forma?
**Antígona:** *Muito imaturos, muito imaturos! Sem espírito crítico, eu acho que numa sétima série já era pra tá desenvolvido isso, esse espírito crítico mais bem formado, eles não têm. Você tem que tá puxando, resgatando isso, é carência afetiva muito grande, chegam...*

Ent.: Em tempos temporais?
**Antígona:** *É assim, tempo pra eles...eles estão sempre...eu percebo assim, fazendo as coisas maquinalmente para dar tempo, pra sobrar tempo. Eles estão sempre em busca de um tempo que na realidade eles não viveram. Eles querem sempre fazer as coisas, você dá uma tarefa, você vê alunos, assim que é responsável, querendo fazer aquilo ali depressa pra se livrar daquilo ali, pra ele poder viver o tempo, pra ele ter o tempo e que na realidade ele nem sabe direito o que é tempo, porque ele ainda não viveu, o espaço. Porque eu acho que eles tinham que ter noção de que tempo é o espaço e a faixa etária que ele tem que viver, a infância é o tempo, o primeiro tempo pra ele, aquele aconchego ali da família, do brincar, de curtir os irmãos, do brigar, do...eles não têm isso hoje. É tudo muito corrido pra eles. Então, o...a vida, o capitalismo, o consumo que a gente vive hoje obriga que os pais os façam assim, né, nessa competitividade, nessa...então eu acho que até hoje, você que sabe...é...os próprios professores num... num sabem né, a gente tem que ter muito cuidado com esta questão de tempo com o aluno né? É o caso desse nosso colégio aqui, por exemplo, eles não...*

Ent.: É isso que eu ia te perguntar, como a escola se vê nisso?
**Antígona:** *A nossa tarefa é o professorado...ele...ele, se for pra chegar num ponto comum com os professores, porque tava havendo até ano retrasado, cada professor queria marcar a sua tarefa, então sobrecarregava o aluno, ele ficava desesperado, até que de dois anos pra cá ele conseguiu, é...essa tarefa é passada antecipadamente pros coordenadores, os coordenadores vão pro orientador disciplinar e aquilo ali fica dosado para que o aluno não fique sobrecarregado.*

Ent.: Quem que é o orientador disciplinar?
**Antígona:** *É aquele ali.*

Ent.: Não, mas qual é o papel dela?
**Antígona:** *Ah, o papel dela é de coordenar esta questão do aluno.*

Ent.: Pedagógica?
**Antígona:** *Também, pedagógica e disciplinar, né, e tem...nós temos o coordenador pedagógico de cada área, tem ela e tem a Sueli como coordenadora geral, né. E essa tarefa agora vai até pela internet, isso super bem dosado. A gente procura dar aquilo ali de modo que o aluno possa aproveitar o tempo dele.*

Ent.: Quer dizer que a escola está preocupada também com a organização do tempo da criança?
**Antígona:** *Sim, lógico, dentro da pedagogia da escola.*

Ent.: E tá interferindo na ação docente?
**Antígona:** *Que é a pedagogia afetiva, de que adianta a gente pregar a pedagogia afetiva se a gente não se preocupa com o lado do aluno, a sensibilidade dele, o bem estar dele!*
Ent.: Quando é que você acha que a temporalidade tá dentro da pedagogia afetiva. Como é que o tempo aparece na pedagogia afetiva?

**Antígona:** *A partir do momento que você preocupa com a sensibilidade. Por quê? Porque esse menino se ele tiver um tempo bem distribuído e bem concretizado na sua cabeça, se ele souber elaborar a sua vida ele vai sentir, sem ansiedade, sem aflição e vai conseguir viver melhor.*

Ent.: Acho que a gente atropelou, qual que é a essência, o...a base da pedagogia afetiva?
**Antígona:** *Seria, é um tripé né, porque é um tripé o resgate, o mito, e o ritmo, então, se eu trabalho o ritmo...*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: Então vamos, lembrou?
**Antígona:** *É o resgate do mito, do ritmo e do limite.*

Ent.: O que é cada um, você me explica?
**Antígona:** *O ritmo seria...é...o aluno ter uma organização desse tempo né, porque se o aluno tem tudo desorganizado, mentalmente, o cognitivo também vai ficar desorganizado. Então, ele tem que ter um ritmo, a gente obedece a um tempo mesmo que esse tempo a gente procure fazer desse tempo um tempo prazeroso, mas nós temos um ritmo. O mito seria um resgate, por exemplo, das datas comemorativas, dos avós, da família.*

Ent.: Dentro do tempo, isso você acha que tá relacionado a quê? Mito seria ritmo, mais a uma organização da pessoa não é!?
**Antígona:** *É, do intelectual.*

Ent.: Do intelectual, mito ao...
**Antígona:** *Ao afetivo e o limite ao afetivo também, eu acho que a pessoa quando ela tem um certo limite, ela é sinal de que ela tem, se ela se sente que você tá preocupada com ela, ela vai estar achando que você gosta dela porque...é...os alunos são assim por mais que você seja enérgica, brava, que você exija, eles reclamam na hora, mas eles sentem segurança, então, o limite seria uma forma de...é...transmitir segurança pro seu aluno. O afetivo...*

Ent.: Mito, o mito é que pra mim não ficou muito claro, você tá associando ele mais ao cronológico do que o ritmo ou vice versa?
**Antígona:** *Não, não. O ritmo é mais cronológico, o mito é mais uma questão de...de valores, de você resgatar no aluno, no educando, esses valores que foram esquecidos pra trás, que estão pra trás, que seria...*

Ent.: Uma relação temporal além do cronológico?
**Antígona:** *É, com certeza, inclusive ele fala que...que é o almoço de domingo da casa, na casa da avó, é o passeio com a avó, e o passeio com o pai, é o pai ter o momento pro filho e o professor ter na sala de aula esse momento de resgatar isso, mitos com o aluno é contar o pouco da História da vida das coisas que já passou das experiências, da vivência.*

Ent.: Isso estaria dentro do mito?
**Antígona:** *Mito, você traz isso de volta! O ritmo seria, por exemplo, o horário, é você ter um equilíbrio na sua forma de dar aula, no seu tempo e, sabe, você dosar esse tempo, o modo de falar, de chamar a atenção, é você não pode ser uma professora que uma hora você tá de um jeito e outra hora você cobrar demais, outra hora você cobrar de menos, você tem que ter um ritmo, um limite que na realidade um completa o outro.*

Ent.: Então, essas são as expectativas na escola em relação?
**Antígona:** *É, eu acho que sim né, o que eu entendo é dentro disso aí, porque esse nosso tempo aqui na escola, ele tem que ser aproveitado não separadamente, mito de um lado, ritmo do outro, limite do outro. É realmente*

*um tripé no que você vai completar essa pedagogia afetiva a partir do momento que uma aula de cinqüenta minutos que você esteja com seus alunos, que você possa desenvolver esses três aspectos aqui, aí vai ser uma pedagogia afetiva completa.*

Ent.: Me diga uma coisa, o que você lê sobre tempo pras crianças, em relação ao tempo das crianças? Noção de tempo das crianças, o que você já leu ou o que você lê, algum teórico, te ocorre algum?
**Antígona:** *Não.*

Ent.: Não?
**Antígona:** *Realmente não leio, o que eu leio são coisas assim picadas, o que eu aprendi também...*

Ent.: Sim, mas artigos ou alguma coisa assim, você não lembra de nenhum autor?
**Antígona:** *Não.*

Ent.: E aqui na escola, você tem algum autor específico que eles orientam vocês pra leitura?
**Antígona:** *Sobre o tempo?*

Ent.: Sobre o tempo!
**Antígona:** *Não.*

Ent.: Também não. Ah, então quais são os tipos de atividades escolares que você acha que contribuem para construção da noção do tempo da criança? Você mesma já disse que a criança, tá, ela não tem o tempo já elaborado, ela tá construindo essa noção de tempo.
**Antígona:** *Ela está construindo.*

Ent.: O que você acha que, que tipo de atividades escolares contribuem pra essa construção de tempo?
**Antígona:** *Uai, ah...plenamente falando?*

Ent.: O que você vai propor né, o que você tá propondo...
**Antígona:** *Uai, deixa eu pensar aqui, por exemplo, externamente falando seria assim, vamos falar tempo, esse ritmo que eles seguem de horário, tá, primeira aula, segunda, tem hora pra isso, hora pra educação física, pra educação artística, a hora do lanche, a organização das filas, externamente falando. Interiormente falando, a noção de tempo pra eles seria assim...é...como é que eu vou te falar, gente, como é que te externar isso... seria esse aluno contando as suas Histórias, quando ele conta os seus casos, eu sempre dou, por exemplo, o tempo pra ele contar como que foi o dia anterior dele, como ele passou o final de semana, como foi usado esse tempo, eu converso muito com os meus alunos nesta questão principalmente aqui na quarta série, então eles colocam "ontem eu fiz isso assim, assim, hoje, tia* ***Antígona,*** *eu já fiz isso, vo faze aquilo!" Eles têm muita preocupação: "Que que está programado pra hoje?" Ou através de caso de Histórias eles trazem artigos pra ler, notícias da atualidade.*

Ent.: Então, aqui eu estou com um material das crianças, tem um tipo de atividade que eu queria que você me dissesse o que ela ajuda nisso que você tá falando. Essa daqui por exemplo, olha: "Escreva um tipo de mão de obra utilizado na fabricação do açúcar que era um produto muito valorizado no século XVI". você fez uma localização cronológica de século, quando você faz esse tipo de atividade no que que você acha que tá colaborando nessa construção de tempo da criança?
**Antígona:** *Ah, ele...ele descobriu o passado da...do país que ele vive, o passado.*

Ent.: Relação com o passado... [interrupção]

**Antígona:** *Com o passado, e aí eles falam muito e é uma preocupação que eu tenho muito grande, o... Magda, é quando eu volto nesse tempo aqui passado, eu estou sempre no presente também, eu sempre faço com os meus alunos, inclusive o material que eu escrevi tem lá, de quinta a oitava, relacionando o passado com o presente. Eu sou uma professora de História, que eu não me vejo só falando do passado, qualquer assunto que eu venha, você assistiu as minhas aulas, você pode perceber, eu estou sempre voltando ao passado, mas sempre fazendo um senso crítico dele aqui no presente.*

Ent.: Aqui tem outro tipo de atividade aqui que eu achei interessante... aqui! Você sempre foi assim, pesquisa e responde: "Para que os jesuítas vieram para o Brasil Colonial, porque a Família Real fugiu para o Brasil em mil oitocentos e oito"? Então, você vai sempre marcando o tempo né, cronológico, porque você tem esse tipo de preocupação?

**Antígona:** *A minha preocupação é pro aluno se situar no tempo, no passado porque não adianta também ele estudar o fato histórico sem ele saber a época que aconteceu isso, eu acho que eu não conseguiria, apesar de achar que o fator tempo é eles não abstraírem, não concretizarem tanto ainda, eu acho que eles vão entender melhor do que se eu voltar com eles pra esse espaço.*

Ent.: E aqui, olha aqui, tem uma atividade, né, construindo o seu tempo histórico, construindo o seu pensamento histórico.

**Antígona:** *Pensamento né.*

Ent.: É. Tem aqui...tem que procurar no caderno...é...esse tipo de atividade, o que você acha dela, você acha que é, em termo de processo histórico, ela é melhor que a anterior, isso que nós comentamos? Porque, por exemplo, antes, a atividade anterior, ela tava mais ligada assim, você foi colocando marcas cronológicas né, mil oitocentos e oito, mil oitocentos e vinte e um, mil oitocentos e vinte e dois. Nesse daí já não existe tanto um marco cronológico, né?

**Antígona:** *Isso. Tem mais aqui "a figura do Barão de Mauá e suas iniciativas: as primeiras indústrias implantadas no país e sua localização". Só que quando ele chega aqui na terceira série ele já...é...isso aqui é na quarta né?*

Ent.: Na quarta é...

**Antígona:** *Ele já aprendeu o tempo, e, por exemplo, eu não saberia te dar, pros meus alunos, essa História aqui, o...a figura de Mauá sem antes localizar com ele que época foi.*

Ent.: E aí a relação presente-passado neste tipo de atividade você acha que tá mais presente, mais forte ou na anterior? A anterior você lembra qual que é né, onde você colocou marco, referências de datas né?

**Antígona:** *Eu, sinceramente falando, em qualquer uma das atividades eu vou...eu faria...eu faço isso. Mesmo com o tempo marcado e a data ou não marcada do jeito que tá aqui, em todos os dois aspectos eu sempre volto ao fator tempo.*

Ent.: Relação presente-passado?

**Antígona:** *É.*

Ent.: E presente-futuro?

**Antígona:** *Também!*

Ent.: Também.

**Antígona:** *Eu sou muito preocupada com isso.*

Ent.: Como é que você aborda o futuro?

**Antígona:** *O futuro eu abordo como ele, agente de mudança! Se eu dou isso aqui, passado, e eles analisam o presente, esse futuro como que ele poderá ser, melhor ou pior? Melhor ou pior, dependendo da ação de cada um, e que nós estamos fazendo na escola? Pra que que nós estamos estudando História, que é o que a gente estuda o passado, os feitos do homem, o que aconteceu com a cultura do homem? Porque a minha intenção é mudar esses agentes futuros. Vou voltar a falar o que eu já te falei, como eu aprendi História, o Brasil todo certinho! A minha geração tem senso crítico? Eu posso ter um pouquinho mais, eu estudo, eu busco isso, mas, e as pessoas da minha idade que não estudam isso, que vão votar agora, eles não tem nenhuma preparação, você entendeu, então, o que que eu quero fazer dentro de uma sala de aula, quando eu, mesmo que eu volte em data, mesmo que eu volte ao passado, presente e futuro, porque eu quero mudar os meus alunos, eu quero que eles façam dessa nação uma nação melhor! Porque, apesar da minha luta pela minha sobrevivência, eu acho que eu não sairia da minha casa todo dia de manhã pra dar aula se eu não tivesse esperança na mudança de mundo, um mundo melhor desses alunos que estão na minha mão.*

Ent.: Aqui também apareceu um outro tipo de atividade, que é a linha do tempo, né? Então você deu a informação do evento do acontecimento e depois eles tinham que organizar uma linha do tempo, aqui num sei, você deu essas datas pra eles ou eles foram pesquisar?

**Antígona:** *Fim da escravidão negra, onde eu comecei aqui.*

Ent.: Escreva os fatos da História do Brasil na linha do tempo, fim da escravidão...ah...você deu a linha de tempo!

**Antígona:** *Dei.*

Ent.: Tá, qual que você acha que é a contribuição desse tipo de atividade que é a linha do tempo pra criança, na construção do tempo?

**Antígona:** *É a localização dele na época que aconteceu o fato histórico que ele vai falar, quando eu coloco assim, é porque, é pra ele se localizar né, o fato histórico dentro da época que ele aconteceu, né!*

Ent.: Aqui, quando você dá essa atividade assim; "numere a segunda coluna de acordo com a primeira, proclamação da república, independência do Brasil, libertação dos escravos, princesa Izabel". Você colocou o nome, você acha que isso aqui tá colaborando pra construção da noção de tempo ou não? Dentro dessa perspectiva, da sua perspectiva ou a linha de tempo tá mais do que essa?

**Antígona:** *A linha do tempo pra mim é melhor do que esse!*

Ent.: É?

**Antígona:** *É, se você pensar bem, não acrescenta muito né, depois que você dá, que você olha assim né...*

Ent.: É, essa daqui está privilegiando o quê na sua opinião? Essa da primeira coluna com a segunda?

**Antígona:** *Tá privilegiando as figuras né, e não o tempo, realmente né, engraçado você parar pra analisar né!*

Ent.: Mas é esse, é o trabalho pedagógico mesmo, né! Ah...outra atividade que eu achei interessante aqui que eu queria comentar com você. Qual é a importância dessa atividade aqui sobre os índios, em que você relaciona com as atividades?

**[FIM DO LADO A]**

Ent.: Olha, atividades aqui, os índios participavam, as crianças indígenas participavam das atividades dos adultos. Você pergunta pra criança se ela também participa, o material né, que você trabalha, participa das atividades com os pais, em qual atividade, quais que ele participa, quais não? E a responsabilidade dele? Em relação ao tempo, o que você acha que contribui, esse tipo de atividade?

**Antígona:** *Ah, eu acho que é a atividade deles no dia-a-dia, tempo dele, no dia-a-dia dele: com a família, como pessoa, o que ele faz , tempo que ele usa a vida dele em casa com a família. Está dentro da pedagogia, por isso tem aí o resgate do mito, a participação da família, entendeu? O tempo dele gasto em casa, com as atividades dele em casa, como que ele usa o tempo dele, como o agente fazendo de criador de fatos de...*

Ent.: Os indígenas aí, surgem em qual sentido?

**Antígona:** *Ah, os primeiros habitantes da terra né! Deu a base a essa estrutura que a gente tem hoje, né.*

Ent.: Eu tenho a impressão que é capaz de você já ter dito isso, mas tempo histórico e cronologia como é que você acha que se relacionam?

**Antígona:** *Ah, o tempo cronológico é...acho que eu já respondi sim...o tempo cronológico é o tempo, marcado, data, né, de uma data a outra data, números, seria a parte científica da coisa, vamos dizer! E o outro, o tempo histórico são os fatos realizados, acontecidos, é a mão do homem, é o tempo que o homem...é o tempo que o homem gastou, é o espaço onde ele estava, o que foi que ele fez, como ele agiu, como ele construiu, como ele criou.*

Ent.: Você acha que essa cronologia permite a compreensão do tempo do processo histórico?

**Antígona:** *Eu acho que ela sobrepõe, ela, ela...*

Ent.: Cronologia se sobrepõe ao processo?

**Antígona:** *Eu acho que, não sei se eu entendi, mas eu digo, eu acho assim, quando as pessoas se voltam muito pra data né, de repente você têm que saber usar pra que ela não...cubra os fatos, a realidade dos fatos como eles realmente aconteceram. Às vezes, as pessoas ficam mais presas à questão da data do que os fatos realmente.*

Ent.: Se a gente tira a cronologia então, não haverá um comprometimento da compreensão do processo histórico ou haverá?

**Antígona:** *Bom, pra mim, você viu que há, né, porque eu estou sempre voltada a data, mas é perigoso, eu acho que a gente tem que dosar isso.*

Ent.: Então é possível trabalhar a História sem o uso da cronologia ou não?

**Antígona:** *Eu acho que não, né?*

Ent.: Você já falou! Em que situações você pode me dizer, assim, que você diz assim que "não, a minha criança tá entendendo tempo cronológico"? Quando você acha que a criança expressa claramente a compreensão do tempo cronológico?

**Antígona:** *Eu acho que quando ela consegue comparar o presente com o passado, alguma coisa que você tá falando do passado, que você tá ensinando pra ela, que ela identifica no presente.*

*Ent.*: E do tempo histórico?

**Antígona:** *Do passado?*

Ent.: Eu perguntei do tempo cronológico como é que você...

**Antígona:** *Não, eu entendi você perguntando...*

Ent.: Ah, você entendeu que era do tempo histórico?
**Antígona:** *É.*

Ent.: Eu achei que você...por isso eu comparei...
**Antígona:** *Eu entendi.*

Ent.: Tempo cronológico, que hora que você acha, porque você aí, como a compreensão do tempo histórico é relação presente-passado?
**Antígona:** *Isso, histórico, isso quando ele...*

Ent.: E como é que a cronologia, como é, a expressão da compreensão pela criança do tempo cronológico? Como é, que tipo de situação, que quando acontece aqui na sala, você fala "nossa ele entendeu mesmo, ele está se localizando na cronologia temporal"?
**Antígona:** *Ah, quando ele fala que...ai gente...deixa eu lembrar uma situação...quando ele lembra o cronológico...?*

Ent.: É, quando ele expressa que ele realmente tá fazendo, que ele compreendeu o tempo cronológico né, ele está utilizando uma forma que você percebe que ele compreendeu?
**Antígona:** *Quando ele relatou um fato de acordo com o que a época que foi citada. Quando, por exemplo, você fala dos escravos, como viviam os escravos naquela época, então, se o aluno conseguir visualizar na cabeça, na memória...é...como viviam esses escravos...é...por exemplo, eu não posso também dar uma aula de História só, vo fala sobre escravos, tem que passar um filme, por exemplo, eu passei hoje: "O Menino de Engenho", eu acho que você tem que mostrar pra eles também como que é. Porque, pra uma criança de quarta e de quinta série, não tem como você falar da escravidão do tempo, se você não mostrar, mesmo que seja uma montagem, uma coisa pra eles visualizar.*

Ent.: Mas porque você acha que tem que visualizar ou não alguma coisa, você tá baseada no que pra isso?
**Antígona:** *No entendimento dele! Eu...eu não vejo o meu aluno...é...entendendo, por exemplo, o escravo viveu lá na época da cana de açúcar, aqui, só diante de um quadro negro.*

Ent.: Mas essa dificuldade da criança você tirou de onde?
**Antígona:** *De quando ele fica "não entendi". Quando ele fala que não entende, que eles colocam, né: "não entendi. Mas que época que foi, como que era essa época assim, assim? Mas na época que viveu o Visconde de Mauá, como que era, como que acontecia, como que era a cidade, como que era isso?" Ele mostra, através de perguntas, que ele não entendeu, será isso, eu não...*

Ent.: Você que sabe, pra mim é uma coisa muito...eu acho que é só, viu **Antígona**, pelo menos por enquanto.
**Antígona:** *Você que sabe, to aí as ordens.*

Ent.: Acho que por enquanto...eu acho que futuramente, talvez, a gente volte a conversar, porque eu também to num processo de construção né? Então, é...pra esse primeiro momento, eu acho que você me ajudou bastante.
**Antígona:** *É, precisando estamos aí.*

- **INFORMANTE : ANTÍGONA - CASSETE 02 A**
- **ENTREVISTA 2: 13/08/2002**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: Então **Antígona** repita seu nome.
**Antígona**: **Antígona,** *quarenta e nove anos. Eu nasci no dia seis de julho de mil novecentos e cinqüenta e três em Argirita, Minas Gerais. Sou filha de [suprimido] e suprimido. Meus pais casaram-se muito cedo e meu pai era farmacêutico. Foi clinicar em Argirita e a sua função era de médico, naquela época em que o farmacêutico fazia o papel de médico. Ele fazia partos, atendia nas fazendas à cavalo e nós tínhamos uma vida muito boa. Ele era considerado o farmacêutico da cidade. A posição de farmacêutico naquela época era muito elevada, e ele tinha uma atuação humanitária, além de muito trabalhador, de humanitária mesmo com os pacientes. Ele era uma pessoa muito respeitada dentro da cidade de Argirita.*

Ent.: E a escolaridade dele era qual?
**Antígona**: *Era nível ginasial na época. Ele não se formou. A minha mãe não estudou, dona de casa.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: **Antígona** como era a sua família, quantos irmãos você tinha?
**Antígona:** *Nós somos em cinco irmãos, eu sou a mais velha, tem eu, a [suprimido]. PassaraEnt.:se sete anos e veio o [suprimido], [suprimido] e [suprimido*].

Ent.: E onde é que você passou a sua primeira infância ?
**Antígona:** *Em Argirita*

Ent.: Argirita ... Angerita?
**Antígona:** *Argirita, Argirita.*

Ent.: Argirita! os seus estudos se iniciaram lá em que tipo de escola?
**Antígona:** *Não, em Leopoldina na... eu fiz primeiro a de primeira a quarta série do primário né? Antigo primário, no Grupo Escolar Dr. Custódio Junqueira, em Argirita. Depois de... da Quinta Série que era o primeiro ginasial, à Quarta, eu fui pra Leopoldina. Eu era interna no Colégio das irmãs, no Colégio Imaculada Conceição. Aí, o Normal foi que eu vim... já morava em Juiz de Fora, [ruído] que eu fiz na Escola Cristo Redentor.*

Ent.: Mas voltando lá pra sua família. Quais eram as rotinas temporais do seu, do cotidiano da sua família, que você, que mais te marcaram? São referências, assim, na sua vida?
**Antígona:** *Ah! essa parte do meu pai, que eu me lembro, do meu pai atendendo como farmacêutico. Eu tinha muita preocupação quando ele saia a cavalo, eu sempre muito ligada nele. Eu achava que ele sempre corria risco e perigo nestes atendimentos. Eu tinha uma enorme preocupação...*

Ent.: Então, era uma rotina sem horário, assim, marcado?
**Antígona:** *Sem horário. E... assim, eu apreciava muito e vivia muito com eles, a rotina da farmácia, porque a farmácia era em baixo e nos morávamos em cima. Então, eu amava aquele lance ali de tocarem a campainha e chamarem o meu pai pra atender, quando ele abria a farmácia, quando ele atendia as pessoas, dava injeção, recebia os vendedores de remédios, de laboratório. Eu sempre muito conversada, muito dada, eu dava notícia de tudo, todos eram amigos e além da rotina de, daquela vida de colocar a cadeira do lado de fora, das famílias sentarem, eram casas muito boas, [ruído]. Sentávamos ali à frente da casa, cada família do seu lado, mas acabava todo mundo se reunindo e passando a tarde.*

Ent.: Daria pra você descrever assim uma rotina ou não existia uma rotina temporal na sua casa?

**Antígona:** *Ah! Existia, por exemplo, de manhã nós íamos... eu ia de manhã pra escola e voltava à tarde, e voltava ao meio dia. A minha irmã ia a tarde e voltava a tardinha, então era assim, nós estudávamos em turnos diferentes, né? Chegava a hora do almoço, tinha toda aquela coisa de colocar o almoço, sentar toda a família à mesa. Depois do almoço, o meu pai descia pra farmácia, eu ia estudar, fazer as tarefas escolares, à tardinha nós descíamos pra farmácia pra esse tipo de coisa que eu to te falando, todos se reuniam. Eu brincava muito de pique, de bambolê. Eu tive uma infância de brincar na rua mesmo, muitas amigas, muitos meninos amigos, eu tive uma infância bem de cidade do interior, e a noite é, eu me lembro, eu era pequena, a primeira televisão da cidade foi na minha casa. Então eu me lembro das pessoas chegando pra assistir a televisão.*

Ent.: E isso mudou a rotina temporal da sua casa? A chegada da televisão?
**Antígona:** *Totalmente, totalmente. Porque nós, os meus pais depois do jantar eles sentavam pra conversar assim na sala e eu me lembro que eu ficava ali recortando, picotando e tinha uma empregada doméstica Geralda, que vivia muito conosco ali dentro de casa, ela morava conosco. Eu me lembro que eu ia muito pro quarto da Geralda. Gostava que ela passasse a mão no meu cabelo e eu falava com ela que o dia que eu fosse rica, que eu ia contratar uma pessoa pra ficar passando a mão no meu cabelo como ela. Eu amo, né? Que mexa no meu cabelo. Eu lembro dessa rotina: de gato, cachorro, fazer comida no fogão a lenha que era lá fora, eu brincar com vizinhos, a troca das famílias, uma visitava a outra...*

Ent.: Você entende esta rotina como mais livre ou mais controlada?
**Antígona:** *Ah! Era uma rotina bem livre. Nós, engraçado que, a nossa família apesar a gente ser muito , assim,, ter aqueles padrões , assim, isso eu me lembro sempre, é... morais, sociais, culturais, nós nunca fomos, assim, muito rígidos. Eu não me lembro do meu pai super rígido é... da minha mãe, nossas rotinas eram rotinas, mas nada muito rígido. Chegava a época do carnaval nós participávamos do carnaval, se tinha um baile na cidade é... eu lembro que nós íamos, tem fotos minhas, o meu pai e minha mãe iam ao baile e me levavam, levavam a mim e a minha irmã, então eu percebo assim: nós estávamos sempre presentes na vida deles, no dia a dia deles,* **[RUÍDO]** *seja em momentos culturais, em sociais eu me lembro da cidade, nós sempre ali, a família prontinha.*

Ent.: E você teria situação ou pessoas que marcaram na vida familiar, pelo que você falou, teu pai, tua mãe, na sua rotina. Mas fora?
**Antígona:** *Da família?*

Ent.: Fora da família, nessa tua fase?
**Antígona:** *Sim, muito. Eu tenho um casal que morava ao lado da nossa casa, a Taíde e o Rominho. Ela foi minha primeira professora de primeira série e era minha madrinha, eles eram casais novos, estavam começando a vida com os filhos e eles tinham o pai e a mãe, o seu Totonio e a dona Itália, eu a chamava de Titália e ele foi um dos desbravadores da construção de Brasília. Ele era construtor e ele foi convidado pra desbravar mesmo, pelo Juscelino Kubitscheck, Brasília, ele com os tratores, com os caminhões, então eu marcava muito a ida do seu Totonio pra lá, pra Brasília. Eu esperava muito o retorno dele. Eles eram presenças marcantes na minha vida, ele trazia muita lembrança, muita coisa, ele tinha um carinho muito especial comigo, ele e a esposa dele.*

Ent.: Mas como é que eles te marcaram, assim, temporalmente falando, em relação ao tempo. Eles tinham? Eles apresentavam alguma mudança, diferença em relação à sua própria casa?
**Antígona:** *[hesitação] Por exemplo: chegava do Sábado e Domingo, vamos falar em tempo, né? Eu passava um tempo, eu podia, no caso, passar o maior tempo com eles, porque eu não tinha o compromisso do estudo, então eu ficava mais tempo na casa deles. A gente ia no pomar que eles tinham, pegar frutas, sentava, ela descascava laranja, ele cana, naquela época. Então eu lembro muito bem que eu adorava o Sábado e o Domingo e eu sofri o dia que ele teve que ir pra Brasília. Eu me lembro da saudade, eu dele, sempre esperando a volta dele, eu achava interessante isto.*

Ent.: Quais são as profissões da sua família?
**Antígona:** *Ai! Professora, Professora, Professor, Administrador de Empresa e Administradora de Empresa.*

Ent.: Você tinha tias professoras?
**Antígona:** *Não. Os irmãos.*

Ent.: Os irmãos, mas eu digo , assim,
**Antígona:** *Ah! Anteriores a nós?*

Ent.: Os seus avós, seus tios?
**Antígona:** *Ninguém. Grau de escolaridade nenhum. Nenhum.*

Ent.: E você chegou a freqüentar pré-escola ou não?
**Antígona:** *Não, não cheguei!*

Ent.: Sobre, da sua primeira fase de escolaridade, quais são as lembranças escolares assim mais fortes pra você? Você poderia dizer se foi um tempo feliz ou foi um tempo triste?
**Antígona:** *Foi um tempo muito feliz. Um tempo em que eu podia ser eu: eu era uma menina super aberta, tá? Recitava todas as festas, eu queria participar, era muito comunicativa, e odiava Matemática, eu sempre odiei Matemática. Eu tive sempre dificuldades e a minha irmã tinha muita facilidade e eu lembro que tinha condecorações na escola, a única coisa que me incomodava era isso, que eu nunca ficava com uma medalha no peito e a minha irmã tava sempre de medalha no peito, não que eu ficasse triste com isso, mas eu falava: "Puxa vida! Eu nunca consigo! É essa bendita dessa matemática", né? E que eu arrasto até hoje, né? Eu não gosto de matemática. Nessa primeira fase apesar de eu ser muito feliz, tinha a equipe do azul do amarelo, eu brincava muito, disputava muitos jogos, eu, eu tinha essa dificuldade na questão matemática.*

Ent.: Esses, por exemplo, essa questão de você não conseguir ir bem em matemática. Pra você é lembrança triste ou tem outra situação que você pode dizer que você tem como lembrança de um tempo triste na escola?
**Antígona:** *Na escola, nessa época, eu não tenho nenhum. Na escola não! Tem da fase familiar, de um problema familiar que nós vivemos, entre meu pai e minha mãe. São coisas do passado que eu nunca consegui colocar pra fora porque houve um perdão nisso tudo ai, entre eles e eu e minha irmã fomos, foi tudo perdoado entre eles, e sobre nós foi posto uma pedra em cima, ninguém nunca trabalhou isso. E eu como sou muito arrojada no sentido de buscar brilho nas coisas e uma vida feliz aqui ainda, que eu quero ter, eu to procurando tratamento. Mas eu vejo, ainda penso muito na minha irmã, que eu tinha muita vontade que ela se tratasse também, mas ela jamais se abriria pra isso porque ela é uma pessoa muito fechada.*

Ent.: Mas quer dizer então que você não fez pré-escola, você já entrou no primeiro ano? E você fez essa escolaridade de primeira a Quarta série, que antigamente era a escola primária?
**Antígona:** *É.*

Ent.: Você fez lá em...
**Antígona:** *Argirita?*

Ent.: Argirita.
**Antígona:** *No grupo escolar Dr. Custódio Junqueira, tive muita dificuldade pra aprender a ler.*

Ent.: Tinha alguma coisa...
**Antígona:** *Eu me lembro que todas pessoas, todos os alunos da minha sala aprenderam a ler, menos eu, e chorava a professora e chorava a minha mãe e eu não aprendia a ler, aí essa a Titália que era professora antiga também falou...*

Ent.: Essa seria uma lembrança triste que você tem.
**Antígona:** *Mas não me lembro. É, mas não foi triste. Eu me lembro que ela me catou e falou assim "me dá a*
**Antígona:** *aqui!". Entrou comigo pro quarto e com dois dia ela me ensinou a ler, deu insight?*

Ent.: Então é que...
**Antígona:** *Mas eu me lembro hoje, como uma coisa triste, talvez na época, eu não sei, né?*

Ent.: Tinha alguma professora que te marcou nessa fase? De primeira a Quarta?
**Antígona:** *Olha, pra te dizer a verdade, todas eu amava.*

Ent.: Então você não fez distinção entre elas?
**Antígona:** *Não, não, eu me dei bem com a da primeira série que era a Taidinha que era a minha professora, minha madrinha, depois a Heleninha, a Geni e a Eponina.*

Ent.: Mas em relação à organização do tempo, que elas exigiam, que a escola exigia de você?
**Antígona:** *A escola exigia?*

Ent.: Enquanto criança, você tem alguma recordação assim, de que te incomodou ou não incomodou, que é uma coisa que você achou certo ou carrega como certo hoje?
**Antígona:** *Não, não me incomodava, porque eu lembro e volto a te dizer ...*

Ent.: Como é que era?
**Antígona:** *A questão da matemática. Mas eu tinha uma diretora, a dona Ivone, ainda é viva até hoje, era uma mulher muito bonita, muito rica, que vivia em contato com o Rio de Janeiro, uma mulher muito comunicativa e que ela amava festa, dia dos pais, dia das mães, então a escola tava sempre em festa, sempre alegre, ela tinha brilho nesse olhar, ela passava isso pras professoras, que eu percebia e ela passava isso pra nós, que éramos alunos.*

Ent.: Então você não via a, a rotina temporal era uma coisa que não...
**Antígona:** *Normal pra mim.*

Ent.: Como é que ela era, você lembra?
**Antígona:** *Lembro! Levantava cedo, ia pra escola.*

Ent.: Na escola?
**Antígona:** *Na escola tinha as aulas, né? Normais. O banco era duplo, nós sentávamos em duas e eu já me lembro que a gente já tinha as preferências pelos meninos, a gente gostava de sentar sempre perto de determinados meninos, né? Tinha os amigos, tinha a hora da escola, tinha uma coisa que eu amava, que tinha um momento de ir pra horta, plantar, coisa que eu mais achava linda, era o dia que as cenourinhas apontavam, nós mexíamos na terra, então tinha o dia da horta, tinha o dia de cantar, tinha o dia do Hino Nacional, então isso tudo me preenchia muito. Eu não tinha só a questão do conteúdo, tá? Então eu vejo que a escola naquela época tinha muitas outras atividades que faziam com que o conteúdo não fosse muito pesado.*

Ent.: Essas atividades estavam dentro daquele período que você estava na escola ?
**Antígona:** *Do período é, do período que eu estava na escola. Não me lembro de ter que voltar à tarde ou em outra hora, nunca pra estudo, sempre pra uma atividade recreativa, é equipe do amarelo, do azul , jogos, competição.*

Ent.: E algum colega dessa época te marcou ?
**Antígona:** *Ah! vários, né? Vários... é, amigas, tem uma, a Amelinha, que inclusive fez história também. Nicolau que era, hoje é médico. Anderson. Eram meninos que brincavam na rua comigo.*

Ent.: E dentro destes grupos, né? Desses grupos, há alguma referência negativa? De colegas? De professores?
**Antígona:** *Tem a da Quarta série, a Hiponina que era uma pessoa mais velha e muito rígida, a rigidez dela me incomodava. Eu que não sabia que isso era tensão nervosa naquela época, já percebia nela uma tensão, uma mulher solteirona, tensa.*

Ent.: Como é que ela expressava essa tensão?
**Antígona:** *Muito magra, e falava muito alto, gritava com os alunos e eu achava que ela sofria a solidão, a solidão dela me incomodava.*

Ent.: E de colegas?
**Antígona:** *Não lembro. Referência negativa?*

Ent.: Negativa e positiva. Positiva eu acho que você já falou, né!
**Antígona:** *É era uma turma muito...*

Ent.: Era escola pública ou religiosa?
**Antígona:** *Pública.*

Ent.: Pública!
**Antígona:** *Grupo escolar.*

Ent.: Classe mista?
**Antígona:** *Mista.*

Ent.: Não era internato não?
**Antígona:** *Não, não. Classe mista. Eu me lembro muito, assim, de que eu sempre tive dentro de mim, da minha vida, uma coisa assim de estar sempre perto das pessoas mais pobres também, sabe? Parece que eu sempre tive uma coisa, assim, de querer ajudar, de querer buscar o que a vida atual me tirou muito.*

Ent.: Então, nós falamos de atividades extra classe, você comentou da horta?
**Antígona:** *Muitas atividades...*

Ent.: É. Essas, as suas impressões sobre...
**Antígona:** *Elas?*

Ent.: É.
**Antígona:** *Maravilhosas, maravilhosas! Eu me lembro da gente , assim, tanto é que eu perdi esse essa referência e eu vim encontrar aqui na escola particular quando eu voltei, quando eu entrei aqui na escola particular que eu vi que tinha na Quinta feira o canto, o Hino Nacional, o momento da hora cívica, eu fiquei emocionada.*

Ent.: Você não tinha uma...
**Antígona:** *Voltei à minha infância.*

Ent.: Você não tem? Vocês? Nesse tempo, atividade extra-classe, fora horário da aula não existia?
**Antígona:** *Não existia!*

Ent.: Não existia!
**Antígona:** *Ah !! Eu tocava acordeon. Meu pai me pôs na aula de acordeon.*

Ent.: Mas não escola! Não era escola que...
**Antígona:** *Não. Não era a escola não, não, não.*

Ent.: Que tinha a ver com isso, era uma atividade que você tinha fora?
**Antígona:** *É. É da minha família.*

Ent.: E você gostava?
**Antígona:** *Ai! Amava.*

Ent.: De Quinta a oitava série, na nossa época era o ginásio?
**Antígona:** É.

Ent.: Você me diz, era???...
**Antígona:** *Olha eu fui pro internato*

Ent.: Era particular ou público?
**Antígona:** *Era particular, uma escola caríssima.*

Ent.: Aonde? Onde?
**Antígona:** *Em Leopoldina.*

Ent.: Daí você já vinha...
**Antígona:** *É. Porque tinha uma turma que ia e voltava de kombi, mas a estrada era horrível e eu enjoava muito.*

Ent.: Você morava em Argi?
**Antígona:** *Em Argirita que era município de Leopol... que era distrito de Leopoldina.*

Ent.: Tá. Quando você entrou no ginásio?
**Antígona:** *Eu fui pro internato, em Leopoldina.*

Ent.: Internato?
**Antígona:** *É, das irmãs.*

Ent.: Você ficava? No internato você ia e voltava pra sua casa?
**Antígona:** *Se eu tivesse nota, eu poderia ir no final de semana, se eu não tivesse nota, média eu não ia.*

Ent.: E a classe era mista ou era...
**Antígona:** *Não, alta .*

Ent.: Hã?
**Antígona:** *Classe alta.*

Ent.: Mas é com meninos? Só meninas?
**Antígona:** *Só meninas, só meninas.*

Ent.: Aí você mudou?
**Antígona:** *Mudei!*

Ent.: O que você sentiu nessa mudança? O que marcou você? Essa mudança?
**Antígona:** *O que me marcou é o seguinte, porque houve um hiato na minha vida. Porque eu sempre convivi muito com meninas e meninos, no grupo escolar e depois eu passei a conviver só com meninas e quando eu fui pra Juiz de Fora e que eu voltei pra. e nisto ir pra faculdade, eu vi que a minha referência, eu sou uma pessoa assim: que eu gosto de ter amigos, mulheres e homens. Gostava, porque hoje, amizade com homem, eu risquei, né? Então é isso. Mas é, é... nesse internato era só menina, muita rigidez.*

Ent.: Então, mas essa mudança que houve que...
**Antígona:** *Eu senti muito.*

Ent.: Que você saiu de uma escola pública...
**Antígona:** *Pra uma particular.*

Ent.: Para uma particular. De uma que era meio período, né? Externato.
**Antígona:** *Ah! Sei. É.*

Ent.: Você ia e voltava pra casa, depois pra outra que...
**Antígona:** *Eu senti muito é...*

Ent.: Você ficou no internato?
**Antígona:** *É. Eu senti um problema muito grave na época que foi eu era a mais nova do internato. Eu tinha 11 anos, mas o meu pai se viu obrigado a me colocar no internato porque eu enjoava muito em viagem, e ele ficava preocupado com o eu ir e voltar em estrada ruim, e na casa de parente ele num, jamais me deixaria. Então ele me colocou no internato, ele tinha uma boa situação na época e me colocou no internato, mas eu sentia muita saudade de casa. Eu sofria muito, porque eu tinha amigas que moravam ao lado da minha casa e iam e voltavam de Kombi. Viam meu pai e minha mãe e eu não via. Aquilo me marcou demais, eu me senti desprotegida, totalmente desprotegida.*

Ent.: E como é que era a rotina dessa, desse novo espaço?
**Antígona:** *Eu tinha a, terrível! Levantava às seis da manhã, tomava banho, assistia a missa todos os dias, ia pro refeitório, tomava o café da manhã, ia pra sala de estudo, onde eu tinha a minha carteira com muitas alunas, ali nós estudávamos, fazia tarefa e à tarde eu ia pra escola, pra sala de aula propriamente dita. Depois tinha a hora da recreação de cinco as seis, nós íamos pro refeitório jantar, tomava banho de novo. Dormia. Ia mais um pouquinho na sala de estudo e dormíamos.*

Ent.: Todo dia essa mesma rotina?
**Antígona:** *É essa mesma rotina.*

Ent.: O que você menos gostava dessa rotina? Que te marcou?
**Antígona:** *Ai, o que menos, o que mais me marcou? A missa não me incomodava muito não, o que mais me incomodava essa, era essa hora de estudo, que eu tinha que ficar quieta de boca calada, fechada e eu não suporto ficar quieta, sem ter liberdade de estar num lugar pra poder falar, me expressar, isso desde pequena, então eu não gostava.*

Ent.: E eram horários bem marcados? Bem rígidos?
**Antígona:** *Bem marcados. Eram de sete e quinze da manhã às onze e meia da manhã.*

Ent.: Mas nessa estrutura toda aí, tinha alguma coisa que você gostava?
**Antígona:** *À tarde, de jogar vôlei, de jogar ping-pong, tinha um recanto ecológico na escola, eu sempre gostei demais de recantos ecológicos. Eu gostava de ficar ali, tinha um viveiro e eu conversava com os passarinhos. Eu tenho horror de viveiro, tenho horror de ver um pássaro preso desde que eu era criança, sabe?*

Ent.: Você sentia alguma rela, alguma afinidade entre você e o passarinho?
**Antígona:** *Eu acho que sim, né? Acho que sim, ai... porque eu detestava ver ele sem liberdade.*

Ent.: Então... Momentos marcantes que você pode me indicar dessa fase?
**Antígona:** *Eu achava bonito os desfiles que eles faziam, tá? Escolas com uniformes de gala, essa coisa toda de comemorar. Sabe? Eu achava isso muito bonito, vinha meu pai, minha mãe, a família inteira e... as amizades, a gente tinha muitas amizades. Mas eu me sentia muito sozinha ali naquele lugar.*

Ent.: Você fala de amizades. Quem que, quais colegas seriam esses? Como é que eles se tornaram esses teus amigos que você...
**Antígona:** *Agora? Não?*

Ent.: Essas pessoas dessa fase da tua vida!
**Antígona:** *Nunca mais as vi, nunca mais. Eu sou meio sem raízes sabia? Eu sinto assim, não sei se isso me entristece, se me põe um pouco vazia, porque na verdade eu vim de Argirita. De Argirita eu fui pra Leopoldina. Criei outro círculo de amizade que não continuou.*

Ent.: Quanto tempo você ficou lá?
**Antígona:** *Quatro anos!*

Ent.: Então você fez todo o teu ginasial lá?
**Antígona:** *Isso. Lá.*

Ent.: Qual década foi?
**Antígona:** *Sessenta e quatro, sessenta e cinco, sessenta e seis, sessenta e sete e sessenta e oito.*

Ent.: E os professores dessa fase?
**Antígona:** *Ah, meu Deus! Super rígidos, a minha professora de História. Meu Deus! A dona Neves, super arrumada, mas ela ensinava pra gente que o Brasil era tão lindo! Tão certinho. Totalmente factual. Ela contava aqueles fatos ali e eu já tinha uma coisa dentro de mim que ah!, não tinha nada tão certinho. Porque apesar de ser muito nova, eu... meu pai era muito inteligente, escrevia muito bem, uma letra linda, maravilhosa. E eu ouvia ele conversar muito sobre a revolução de mil novecentos e sessenta e quatro, né? E me marcou muito! E então eu ouvia em casa uma colocação crítica do meu pai e chegava na escola eu via o redondinho da minha professora de História. Da de português. Eu lembro como se fosse hoje, a irmã Marilis, professora de português, gaúcha, falava assim, a palavra vicissitudes, nunca mais esqueci esta palavra, como que escreve, como que ela é, ela se referindo às vicissitudes dos políticos, dos militares na época. Eu lembro muito dessa colocação que foi realmente, justamente o período.*

Ent.: Estes daí são seus exemplos negativos?
**Antígona:** *É. Não é a ... É que eu percebia, né? Que eu percebia. Já percebia muita competitividade entre as pessoas na época.*

Ent.: E a positiva? Uma referência de uma professora dessa fase?
**Antígona:** *Positiva!*

Ent.: Positiva!
**Antígona:** *Ai. Uma tal de Carmem que eu não me lembro do que, do quê, que ela era professora [ruído], eu não consigo me lembrar. Mas eu me lembro muito dela. É. Eu acho que ela era de português, Carmem Lúcia, ela era muito mais aberta, moderna pra mim, na época, usava uns vestidos mais curtos, e as irmãs sempre falando com ela, que ela não poderia usar aqueles vestidos, e seu cabelo sempre moderna e mais me marcou muito, que ela morreu muito cedo, ela teve câncer no seio e ela faleceu.*

Ent.: Nessa fase?
**Antígona:** *Nessa fase, logo depois que eu sai da escola, eu lembro sempre dela.*

Ent.: E, tanto o exemplo negativo de professor que você tem, quanto o positivo, a relação temporal que elas colocavam dentro da sala de aula, o que é que te chamava a atenção?
**Antígona:** *Ah! Eu hoje, eu vejo assim, que era muito conteúdo, né? Conteudistas, é. Elas não me passavam uma vivência do dia-a-dia, hoje analisando quem eu sou, a professora que eu sou, e como eu encarei a profissão, eu vejo que elas naquela época, elas não passavam, passavam assim padrões morais, né? Muito a questão moral, a questão...*

Ent.: Então. Mas em relação ao tempo. Elas eram muito, é, determinadas? Assim, rígidas?
**Antígona:** *Rígidas, rígidas.*

Ent.: Na seqüência?
**Antígona:** *Rígidas, exigentes, na questão do capricho, organização de notas, muito rígidas.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: entre a que você gostava e a Marilis que você ... não seria seu exemplo positivo de professor? Qual das duas você entende hoje que era mais livre na questão do tempo?
**Antígona:** *A Carmem ...*

Ent.: Pegava mais o seu ritmo...
**Antígona:** *A Carmem...*

Ent.: Por quê?
**Antígona:** *Porque ela conversava mais, ela te dava sempre uma, por exemplo: ela marcava um trabalho, tá? Vamos supor... Eu não tinha medo dela. Vamos supor eu sozinha, porque eu tinha ajuda das irmãs pra fazer, mas vamos supor que eu tivesse que entregar um trabalho pra entregar daqui a quatro dias pra ela e pra irmã Anastácia de Francês. Eu morria de medo da irmã Anastácia, mas dela eu não tinha, ela vinha de fora do colégio, ela não era irmã.*

**[FIM DO LADO A]**

Ent.: Pode continuar...
**Antígona:** *Achava a Carmem assim mais maleável. Vamos supor que eu tivesse feito alguma coisa errada, ela falava: "Então é assim, você pode voltar com o trabalho e refazer. Amanhã, você traz!" Então me dava muita angústia aquela questão do tempo tem que entregar tal dia... Tem que ser aquilo, se não entregar tira zero. Eles usavam muito naquela época o zero, zero, que vai ganhar zero e não tinha escolha. Eu tinha uma professora de Matemática, uma tal de Mariani, aquela mulher era o cão, eu já tinha horror de Matemática...*

Ent.: E aí dentro da aula dela como ela era? Ela dava tempos diferenciados ou ela determinava um tempo pras tarefas?
**Antígona:** *Ela dava aula, explicava a matéria, dentro de um tempo. Eu percebia que ela dividia o tempo. Ela chegava, corrigia a tarefa, dava o conteúdo novo e depois, tinha um momento que nós sentávamos pra fazer os exercícios...*

Ent.: Esse é um exemplo negativo pra você? Ou esse é o positivo?
**Antígona:** *Eu acho assim: tem o positivo no sentido de uma organização lógica de uma aula. Eu acho que ela distribuía bem esse tempo, mas negativo no sentido que ela era muito rígida. Ela era brava, então eu não entendia a matéria e tinha medo de perguntar, entendeu?*

**[RUÍDO]**

Ent.:Você... quando eu pergunto porque, quem era sua professora positiva vamos dizer ou qual era a negativa, qual o sentimento que te leva a escolher uma ou outra?
**Antígona:** *A afetividade...*

Ent.: Que você tinha por elas ou que elas demonstravam por você?
**Antígona:** *Que elas demonstravam por mim, e obviamente que eu sentia por elas. Porque eu acho que a afetividade é uma coisa assim ela, todo o ser humano possui afetividade, mas ela cresce ou desaparece a medida que você cultiva.*

Ent.: E como é que elas expressavam essa afetividade, que marcou?
**Antígona:** *Essa Carmem Lúcia é pelo olhar, pela postura corporal, pelo modo de se vestir, de diri, se dirigir a nós alunas, brincava, ela era muito brincalhona, sempre sorridente.*

Ent.: Nessa época vocês tinham atividades extra classe?
**Antígona:** *Tínhamos aula de música, no colégio, né? Música, basquete... basquete não, vôlei... tanta coisa, piano, estudava piano, fiz de um tudo um pouco...*

Ent.: Lembranças tristes e lembranças alegres?
**Antígona:** *Dessa época?*

Ent.: É.
**Antígona:** *Triste era a saudade que eu tinha demais de casa, isso me marcou profundamente, profundamente, é que até hoje eu tenho muito assim, meio aversão à saudade sabe? Isso me marcou nessa época. Negativa. E positiva foi uma época que eu convivi com pessoas diferentes, mesmo as irmãs acrescentaram coisas positivas na minha vida, na parte religiosa, apesar de muita coisa a gente não absorver, porque a gente é muito criança, né? Mas fica a beleza do lugar, sabe? Uma escola muito bonita aparece assim, apesar de viver uma vida muito boa com os meus pais, nós não éramos luxuosos, uma coisa bonita que ficou pra mim, apesar de ser material, o colégio era muito luxuoso Então, essa parte me marcou. Uma fase que eu vivi um luxo também. Entendeu?*

Ent.: E o ensino médio, onde é que você fez? Que curso você fez?
**Antígona:** *Fiz o Normal.*

Ent.: Onde?
**Antígona:** *Em Juiz de Fora.*

Ent.: Aí você mudou de cidade?
**Antígona:** *Ahhhh, daí eu fui pra Juiz de Fora. Foi nessa época que eu cheguei em Juiz de Fora. Meu pai tinha vendido tudo o que ele tinha em Argirita, pra poder começar a vida em Juiz de Fora, pra nós estudarmos. Um irmão meu, o Luciano, teve encefalite quando era pequeno e teve um probleminha no lado direito e ele se tratava em Belo Horizonte, no Hospital Arapiara e ficava muito difícil pra eles irem lá. Minha mãe tinha os filhos todos pequenos, meu pai falou "Eu vou vender tudo aqui e nós vamos pra Juiz de Fora, os meninos estudam, todos estudam e o Luciano faz a Fisioterapia, o acompanhamento". Chegou lá, empregou tudo o que ele conseguiu numa distribuidora de remédios. Um rapaz deu um golpe nele e ele começou do zero. Eu não passei em nenhuma escola pública, não tinha vaga...*

Ent.: Como é que era? Tinha exame de admissão?
**Antígona:** *É. A escola normal, sabe? Minha irmã Márcia passou e eu não passei, não tinha escola pra eu estudar, e meu pai não tinha dinheiro pra pagar escola particular. Ele tinha perdido tudo. Aí, por fim, nós fomos na escola Cristo Redentor que era uma escola caríssima na época, era só de masculino, mas eles estavam abrindo o normal de mulheres, o feminino, então meu pai foi lá e pediu um desconto e elas deram. Eu comecei a estudar lá e eu acho que foi lá, que a professora de didática, a Letícia...*

Ent.: Era escola de religiosos?
**Antígona:** *Era. Padres. Congregação do Verbo Divino. Mas muito professor leigo. Só o diretor era padre, a clausura ficava do outro lado, não tinha nada a ver lá, né?*

Ent.: Você estudava lá, meio período?
**Antígona:** *Lá. Meio período. Daí que começa o que eu estava falando. A professora de didática a Letícia, o de psicologia o professor Miranda, parece que eles foram descobrindo em mim algumas características, e eles foram me puxando essas características assim de ser comunica [defeito da fita] tiva, de gostar de estudar, de ser responsável, eu achei muito positivo esse lado, eles foram as pessoas que me puxaram e nesse meio tempo, que eu comecei o normal, segundo ano, a escola abriu pré-infantil, pré, primeira série, segunda, terceira e quarta Então toda professora que faltava, eles chamavam a mim e uma amiga minha pra substituir a professora, e isso foi me despertando o gosto, me despertando o gosto, eu vi que eu tinha habilidades, que eu tinha capacidade, que eu gostava, foi aonde saiu a vontade de ser professora.*

Ent.: Professora Miranda...
**Antígona:** *A Letícia, professora de Didática.*

Ent.: Qual a mudança marcante que você sentiu entre a saída de um ginásio, de um colégio de freiras ... pra esse colégio?
**Antígona:** *A valorização pessoal, a descoberta do meu eu, da minha pessoa. Não que eu quisesse ser melhor do que ninguém, mas eu me destaquei no sentido de estar disponível, eu era uma pessoa disponível praquilo.*

Ent.: E quais as expectativas que você teve nessa fase? Como é que você resolveu que você ser normalista e não outra? Porque tinha na época o Clássico, o Científico, não tinha?
**Antígona:** *Olha... eu acho que foi minha dificuldade em Matemática, o Clássico tinha Matemática, o Normal menos, ... E o caminho que foi direcionado pra esse lugar, porque na verdade, eu fui parar nessa escola não por opção, mas porque não tinha outra pra eu ir, não tinha vaga.*

Ent.: Quando você foi numa escola fazer o exame de admissão, tá? Você escolheu uma escola normal ou você pensou em escolher outra escola, na sua cabeça?
**Antígona:** *Nessa fase?*

Ent.: É, na sua cabeça, é, quatorze, quinze anos.
**Antígona:** *Escola Normal...*

Ent.: Alguém já tinha decidido isso pra você...
**Antígona:** *Não, fui eu, tanto é que o meu pai e minha mãe me chamaram desesperados, que era um absurdo, eles fazerem um sacrifício que eles estavam fazendo, o meu pai teve que recomeçar tudo de novo e eu não fazer uma Medicina, uma Odontologia. Eu ser professora? E eu falava "Não, mas eu quero ser professora!". Estou sendo professora por opção.*

Ent.: Mas isso quando você entrou no colégio?
**Antígona:** *Quando eles viram a minha tendência, que eu comecei a substituir as professoras, que eu decidi que ia fazer história na Faculdade, quando eu falei que eu ia continuar a profissão de professora e que eu ia fazer História. Eles não se conformavam, eles queriam que eu fizesse Medicina, Odontologia, ééé uma profissão liberal... e isso Magda, está acontecendo com os meus filhos agora. O pai deles é médico e queria que eles fizessem Medicina, ele é dono de um hospital aqui em Rolândia e meu filho veio pra cá dizendo "Mãe, a única certeza que eu tenho na minha vida é que eu não quero fazer medicina". Daí o pai falou "Então, você vai fazer direito, porque é profissão liberal. Eu não quero saber de filho sendo empregado. Eu nunca passei, em toda essa crise aí, eu estou sempre bem". Pois os meus filhos puxaram todos para o meu lado [risos]; os dois vão fazer turismo e hotelaria.*

Ent.: Então a sua perspectiva profissional? Ela se afirmou nesse período?
**Antígona:** *Com certeza. Eu tinha pessoas que me, que me puxaram para esse lado ...*

Ent.: Fala um pouquinho deles...
**Antígona:** *O professor Miranda. Eu amava estudar Psicologia com ele, Psicologia da Criança, do Adolescente, eu amava as aulas dele e a da Letícia em Didática. Português eu gostava, me sai muito bem em Português, tive excelentes professores de Português. Biologia. Tinha o padre Zé Maria que era professor de canto. Então eu fazia tudo com muita dedicação, eu era muito dedicada.*

Ent.: Como é que era a rotina temporal lá? Ela era rígida?
**Antígona:** *Aula de manhã!. Não, muito engraçada porque nós éramos as únicas mulheres da escola, vinte e quatro mulheres num mundo de quase mil, mais de mil alunos homens, a saia tinha que ter o comprimento certo. Fiquei suspensa porque eu dobrei a saia. Nós subíamos as escadas e os meninos ficavam olhando, aquilo pra gente era novidade, ria muito. Eu ria muito, estava sempre... feliz.*

Ent.: A mudança positiva que você pode relacionar com o período anterior?
**Antígona:** *De liberdade... Liberdade. Eu acho, pra te dizer a verdade, que dessa fase pra cá a fase mais feliz da minha vida foram esses anos, porque logo depois eu tive que trabalhar realmente pra ajudar a família.*

Ent.: Mas você conseguiu concluir esse curso? O Normal?
**Antígona:** *Claro.*

Ent.: Nesse contexto, o que mudou na sua vida? Você teve que começar a trabalhar nesse período ou não?
**Antígona:** *Nesse período não. Eu fiz Normal com muito sacrifício, a família com muito sacrifício mas eu fui. Normal, primeiro, segundo e terceiro Normal. Aí eu fiz Vestibular. Eram cinqüenta vagas e eu passei em quadragésimo nono em História. Fui pra Faculdade, quando eles viram que eu passei em História eu já saí empregada. No curso normal eu já tinha sido convidada pra dar aula na escola... no primário na terceira série, na área de Português, Geografia e História. Aí, quando eu estava no segundo período em História, foi assim uma, como é que eu digo, uma coisa muito... assim, desbravei mesmo, eu tava no segundo período de História, dava aula à tarde pro primário, daí a professora de quinta a oitava pediu demissão. Foi pro Rio. Daí o padre Benito que era o diretor falou assim "Eu não quero elemento nenhum de fora aqui na escola. Chama a* ***Antígona*** *pra dar aula". Aí, Magda, eu fazia Faculdade de manhã, eu dava aula de História de manhã de quinta a oitava, eu nem tinha me formado, tava no segundo período...*

Ent.: De manhã você fazia Faculdade e tinha dia que você dava aula também?
**Antígona:** *É. E dava aula à tarde. Isso foi minha vida inteira.*

Ent.: Você teve um tempo opressivo na sua época de ginásio e um tempo mais livre....
**Antígona:** *Com certeza...*

Ent.: Cita alguma coisa, assim, marcante, que você sentia de diferente! Bom, fora a liberdade que você já falou. Os professores também. Esses professores Miranda, Letícia, eles, você sente neles suas referências como professores?
**Antígona:** *Sim.*

Ent.: Pra você ser professora?
**Antígona:** *Sim. Muita dedicação por parte deles, lealdade. Eram pessoas que você podia olhar dentro dos olhos que você via a verdade, o interior deles. Que eles estavam querendo, realmente, mudança, um mundo melhor. Eu sentia isso neles, com certeza.*

Ent.: E daí pro curso superior. Você foi para uma escola privada ou pública?
**Antígona:** *Eu fui para a Universidade Federal de Juiz de Fora, foi um tempo muito legal, também na minha vida. Foi a época dos resquícios do militarismo, né? História, né? Os estudantes de História eram muito visados. A minha turma era quentíssima, e eu tinha amigas e amigos maravilhosos, mas que eu não tinha, infelizmente, muito tempo de curti-los porque eu vivia pro trabalho.*

Ent.: Quando você decidiu fazer História. Que lembrança você tem desse momento de decisão?
**Antígona:** *Muito marcante, porque eu vi na História um caminho pra mudar o mundo, você pode achar utópico isso dentro...*

Ent.: Isso você sentiu enquanto era professora? Fazendo o curso normal, você foi percebendo a História...
**Antígona:** *Fui percebendo a História e que através desses professores e outros também, eu achei que nós estávamos fazendo um curso e eles muito engajados, né? E eu fui percebendo que a gente poderia mudar esse mundo, por um mundo melhor e eles foram me mostrando isso também.*

Ent.: Você tinha afinidade com Português, Geografia e História pelo que você falou?
**Antígona:** *Português, Geografia e História . E eu tinha um professor de Matemática, o professor Raim, ele também foi referência. Ele era filho de professores muito famosos em Juiz de Fora e ele era novo, homem muito bonito e ele muito bem arrumado, ia dar aula de terno e a gente achava aquilo a coisa mais linda! E ele, moderno, também uma pessoa que se colocava muito, e ele depois se transformou em político, ele se candidatou a Deputado. A gente tinha nele uma referência muito boa entendeu? De uma mudança.*

Ent.: De que partido ele era?
**Antígona:** *Não me lembro. Eu tentei lembrar isso aqui agora, mas não me lembro. Não consigo.*

Ent.: Então você entrou e fez o curso que você queria?
**Antígona:** *Eu fiz! Sem sombra de dúvida, sem sombra.*

Ent.: O vestibular foi tranqüilo?
**Antígona:** *Foi tranqüilo, eu não tinha outra visão na minha vida. Era só História.*

Ent.: A mudança que você sentiu quando mudou de nível, vamos dizer assim, deixou de ser médio, normalista e passou a ser uma universitária?
**Antígona:** *Eu não consegui perceber muito isso, Magda, porque eu acho que, devido ao fator de eu já trabalhar, sabe? Eu não consigo, temporalmente, falar pra você o que eu senti, eu senti uma responsabilidade muito grande na minha vida, que eu tinha que ajudar meus pais, meus irmãos, foi a época que eu comecei a namorar firme. Então foi uma miscelânea na minha vida muito grande, porque, eu não sei como eu dei conta até hoje. Porque eu trabalhava de sete da manhã ao meio dia e de meio dia e meia às quinze para as seis. Chegava em casa tomava um banho, lanchava, assistia um pouquinho de Jornal Nacional. Naquela época já tinha. E ia corrigir prova, daí era até duas ou três horas da manhã, seis horas da manhã eu acordava de novo. Minha vida sempre foi de dez aulas por dia, nunca dei menos que dez aulas.*

Ent.: Quer dizer, o tempo pra você? As relações temporais foram alteradas quando você entrou na Universidade?
**Antígona:** *Não. O ritmo sempre muito acelerado e eu não parei, até hoje.*

Ent.: Você fez outros cursos ou não?
**Antígona:** *Ah, eu fiz a pós-graduação.*

Ent.: Em que?
**Antígona:** *Metodologia do Ensino de História.*

Ent.: Onde?
**Antígona:** *Em Cornélio Procópio.*

Ent.: Mas daí você já estava em Londrina.
**Antígona:** *Já.*

Ent.: Você veio pra Londrina quando?
**Antígona:** *Em mil novecentos e noventa e seis, em Janeiro de mil novecentos e noventa e seis.*

Ent.: Você casou daí?
**Antígona:** *Ahhh! Então, na Faculdade eu tinha que dar conta da História de manhã, da Faculdade de manhã, à tarde do primário e do namorado, que ficava sempre junto. Ele fazia Medicina e eu História, então pra eu poder dar conta de tudo isso ele largava as aulas dele e me ajudava. Me levava pra lá, pra cá, porque eu aprendi a dirigir nessa época, ainda tinha que dirigir, então era uma loucura, era uma loucura. Sempre foi uma loucura...*

Ent.: O seu ritmo de vida, o seu tempo. Para você era, era um tempo cronometrado?
**Antígona:** *Cronometrado. Sempre corrigindo prova, e tudo ali ó.*

Ent.: E da sua relação com seus alunos já naquela época que você era jovem. Você era exigente? Era aberta? Como era a sua relação no tempo com as crianças, com os seus alunos?
**Antígona:** *Eu era muito, eu sempre fui, e falo isso com orgulho, sinceramente, eu sempre fui uma professora muito exigente, muito organizada, mas muito amiga, muito afetiva, e muito alegre.*

Ent.: Então você exigia uma rotina de tempo com os seus alunos?
**Antígona:** *Claro. Com certeza.*

Ent.: Quando você exigia aquela rotina de tempo, vinha pra você a idéia, a imagem de algum professor?
**Antígona:** *De maleável, essa Carmem. A Carmem Lúcia maleável, nos ensinamentos da Leticia, do professor Miranda. Eles me ensinaram isso, eu tive um normal excelente.*

Ent.: Então, no seu período de universitária e profissional do Magistério aconteceu seu casamento? Ou foi posterior?
**Antígona:** *Aí, não. O casamento cortou isso no meio. Quando eu estava no auge em setenta e oito, já tinha formado em História, me formei em História em setenta e cinso. Setenta e um eu comecei a trabalhar, setenta e cinco me formei em História, setenta e oito foi o último ano que eu trabalhei, aí me casei em setenta e nove, fui pra São João del Rei, não dei aula lá porque a escola Dom Bosco, a Faculdade Dom Bosco, dava direito a quem formar-se em História, O.S.P.B e Filosofia, dar aula de História e O.S.P.B então eu não encontrei vaga.*

Ent.: Eu perdi em?
**Antígona:** *São João Del Rei. Minas Gerais.*

Ent.: Houve uma interrupção?
**Antígona:** *É. Fiquei seis anos sem trabalhar.*

Ent.: Depois a gente volta a falar mais da vida particular. A sua opção profissional ocorreu dentro do teu curso de Magistério?
**Antígona:** *É em setenta e um, setenta, setenta e um.*

Ent.: Setenta, setenta e um. Foi quando você se descobriu professora?
**Antígona:** *Sim. Eu já... é, com certeza.*

Ent.: É a época de normal?
**Antígona:** *É. De normal foi sessenta e nove, setenta e setenta, setenta e um.*

Ent.: E a referência seria? Só pra você reafirmar.
**Antígona:** *Não sessenta e oito, sessenta e nove, setenta. Em setenta e um comecei a trabalhar.*

Ent.: Já era profissional. A referência pra ser professora, para o gosto de ser professora?
**Antígona:** *Foi em sessenta e nove eu já tinha decidido.*

Ent.: Até o normal, então, na verdade você já tava fazendo o normal, mas não já havia decidido isso.
**Antígona:** *A gente tinha muito, naquela época parece que a gente não tinha essa preocupação tão aguçada igual a que os meninos têm hoje, entendeu? Parece que a gente vivia mais a vida. Eu queria muito era curtir os amigos, as .... a escola, as graças na escola, não sei! Parece que eu destoei. Eu e a Conceição, essa minha amiga, nós destoamos do resto da turma, parte de sessenta e nove, meio do ano de sessenta e nove. A Conceição começou a trabalhar naquela parte ali de inspetoria dos corredores. Ela precisava ajudar a família também e eles foram me puxando mais para o lado de dar aula, de substituição, então nós duas acabamos nos destoando da turma.*

Ent.: Havia prazer neste seu trabalho? Pelo que estou entendendo, havia um trabalho também pela necessidade?
**Antígona:** *Não. Depois, né? Em setenta e um, porque no período de sessenta e oito, sessenta e nove e setenta não havia essa necessidade. Eu não tinha ainda definido isso, quando eu me formei foi que a casa caiu, daí eu tive que ajudar realmente.*

Ent.: E... O tempo pra você? Como é que o tempo era pra você? Fala mais um pouquinho sobre isso?
**Antígona:** *Nessa fase? Em que sentido você quer saber?*

Ent.: Na decisão de vida profissional. "Decidi que quero ser professora". O seu tempo ele era exíguo pelo que você me falou.
**Antígona:** *É eu num num nummm ...*

Ent.: Mas era um tempo que você aceitava com tranqüilidade ou queria mudar pra fazer de outra forma? Como é que era a sua relação? Do bom e do ruim na questão do tempo?
**Antígona:** *Eu acho, eu acho que o tempo pra mim nessa época ele transcorria normalmente. Sem ansiedade. Eu tinha uma meta, mas eu não tinha pressa nessa meta, você entendeu? Eu não tinha pressa de... "Ah! Eu quero me formar pra fazer faculdade". Em setenta e um que eu tive que tomar novos caminhos, novos rumos, aí o tempo passou a ser pra mim mais, assim, um tempo em que eu era mais voltada pra ele, era mais preocupada em cronometrar, eu tinha que dar conta do recado, vamos pegar o tempo como dar conta do recado...*

Ent.: E isso era opressivo?
**Antígona:** *Era. Sempre foi.*

Ent.: Você se vê, nas suas relações como professora, você tentando colocar também esse tempo marcado assim ou não?
**Antígona:** *Olha, por circunstâncias sim, não por minha vontade, mas pela, pela ... como é que fala, esse?*

Ent.: Essa necessidade que você teve de ter um tempo tão rígido nas suas atividades, você vê como uma necessidade ainda, quando você vai ser professora para os seus alunos?
**Antígona:** *Não... tanto que eu não vejo pros meus alunos, que eu não imponho isso pros meus filhos. Nem eu, nem o pai deles, eu num... o meu filho tá fazendo vestibular agora. Ele vai fazer. Umas duas vezes nós conversamos sobre vestibular ou sobre tempo. Eu sempre tive isso comigo, se eu transcorri no tempo, com ele rígido, foi por causa do...? Eu não estou encontrando... da... como é que fala que fica entre a gente?*

Ent.: Circunstância mesmo.
**Antígona:** *Que fica entre a gente? Isso que a gente vive?*

Ent.: Necessidades da vida modema ... mudanças da vida moderna.
**Antígona:** *Das mudanças, da própria sociedade mesmo...*

Ent.: E a História ela mudou alguma coisa na sua visão do tempo? Fazer o curso de História?
**Antígona:** *Ah! Mudou com certeza. Eu passei a entender a vida. Eu passei a me localizar no tempo. Parece que antes de estudar História eu não entendia a linha do tempo ou eu não me preocupava com ela. A partir do momento que eu passei a estudar, a fazer o curso de História, os professores foram, devagar, me colocando no tempo, na linha do tempo. Então eu passei a entender o que era a Era Glacial, a Era... porque eu podia estudar, estudar, decorava, decorava, decorava e não entendia nada daquilo, a partir do momento que eu fiz História eu me localizei no tempo. Eu tenho uma linha do tempo traçada é... desde os primórdios, vamos dizer lá, apesar de ter muita coisa que não se explica até hoje, mas eu tenho noção hoje, é do que é por exemplo, a vamos su, eu não gosto muito dessa divisão histórica, mas o que seria uma Idade antiga, uma Idade Média ou uma Idade Moderna, uma Idade Contemporânea, o que está por vir. Hoje eu tenho certeza que me localizo na linha do tempo e meus filhos não se localizam, ainda. Eles não têm maturidade pra se localizar, ou mesmo os meus alunos, eu tinha muita ansiedade quando ia dar aula de História principalmente na sétima série, em querer que os meus alunos entendessem a linha do tempo, que eu tenho certeza que eles não entendem .*

Ent.: Quando você entendeu isso, como é que você se sentiu, dentro dessa linha do tempo?
**Antígona:** *Eu me senti mais ... tranqüila, mais bem segurada...*

Ent.: Onde você se viu nessa linha do tempo? Como você se viu nessa linha do tempo, como você se viu?
**Antígona:** *Eu me vi como um ser humano atuante no planeta Terra, como parte do planeta Terra. Antes de eu perceber o que é o tempo, eu não me sentia como parte integrante do planeta.*

Ent.: E dentro desse curso de História, qual foi a disciplina ou o professor que te marcou mais em relação a essa questão da concepção de histórica e da concepção de tempo?
**Antígona:** *Ai, vários, vários, vários... eu fiz um curso de História excelente... ó! professor de História do Brasil, Professor Elion. Excelente, muito rígido. Eu morria de rir dele porque eu nunca fui muita rígida com o tempo, com horário, apesar de ter que seguir um tempo, quando eu sou assim até hoje, quando tenho que seguir um tempo sou super organizada, sou super li, tenho limite pras coisas e tudo. Mas me tira daquela máquina formal que eu tenho que seguir, ai não me cobra muito tempo porque eu não sou...*

Ent.: Como é que você entende a cronologia na História, você acha que é muito importante?
**Antígona:** *Eu acho que não". Eu acho assim que ela deve existir como uma referência, não como uma rigidez porque os fatos não são fragmentados, uma coisa vai puxando a outra, então isso...*

Ent.: E essa visão você teve no seu curso superior de História ou ...?
**Antígona:** *Tive, tive, eu tive no meu curso superior, eu acredito que eu tive a vantagem o privilégio de ao mesmo tempo de estar fazendo História estar dando aula de História, acho que isso me ajudou muito, muito, muito.*

Ent.: Quem te orientava nestas aulas de História que você dava?
**Antígona:** *Ninguém... [risos] eu sempre estudei muito, li muito, e sempre busquei muita coisa nova e fui criando eu achava assim, me achava criativa estava sempre em busca de coisas novas, sempre nessa preocupação de, por exemplo, hoje eu vejo hoje é que o povo fala....*

**[FIM DO LADO B]**

- **INFORMANTE : ANTÍGONA - CASSETE 02 B**
- **ENTREVISTA 2: 13/08/2002**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: No curso que você dava, a relação do tempo com os seus alunos era mais livre?
**Antígona:** *Eu não podia ser livre porque eu tinha horários a cumprir, eu tinha todas as regras de escola a cumprir você sabe como é que, ah, e tenho um agravante: minha experiência é toda em escola particular.*

Ent.: Você sempre trabalhou em escola particular?
**Antígona:** *Sempre, sempre, eu me sinto até um pouco frustrada, porque a escola particular nunca me deu a chance de ir para uma escola pública eles não me davam chance.*

Ent.: E como é que você sabe que na escola pública você teria mais chances, se sempre trabalhou em escola particular? De onde vem essa sua idéia?
**Antígona:** *A idéia de segurança por exemplo a escola particular você não tem segurança no emprego, na pública você tem.*

Ent.: Mais em relação à rotina temporal pro aluno da escola pública podia ser mais livre...
**Antígona:** *Não isso não, não é isso que eu quis dizer não! Porque eu acho é se eu dava aula pro, eu não tenho experiência mais eu acredito na no meu tipo de pessoa de personalidade, mesmo dando aula na escola particular que eles são super exigentes, o mesmo padrão de de nível de aula eu daria na escola pública. Só que eles nunca me deram chance nunca me liberaram pra ir fazer um concurso, eles não me deixavam. "Não você não vai, vai ficar aqui, como você vai sair pra escola pública?"*

Ent.: Então você sempre se deu bem, vamos dizer assim na escola particular.
**Antígona:** *Na escola particular eu tive que confiar no meu taco. São vinte e cinco anos de sala de aula ... vinte e cinco anos*

Ent.: Vinte e cinco anos. Tem professores na sua família, na sua geração?
**Antígona:** *Irmãos, temos eu minha irmão depois de mim. Ela é professora, Psicopedagoga, tem meu irmão que é engenheiro agrônomo mais que é professor, e tem dois irmãos que são administradores de empresa.*

Ent.: E antes?
**Antígona:** *Não.*

Ent.: não havia ninguém, na geração anterior não havia ninguém?
**Antígona:** *Ninguém. Não, ninguém, ninguém, ninguém...*

Ent.: Bom, e daí você terminou seu curso superior, você estava trabalhando daí você casou...
**Antígona:** *Daí em setenta e nove eu casei. Foi de coração partido porque eu larguei a escola, porque a gente casa com aquela idéia idiota de que você casou com um médico e que tem a vida feita pro resto da vida vivi sete anos na maior ....*

Ent.: Durante sete anos você não trabalhou?
**Antígona:** *Seis anos, aí no sétimo que eu vim pra Rolândia aí que eu entrei na Escola Roland, aquela escola alemã. Daí que eu retornei . Aí separei naquele ano de oitenta e cinco, voltei pra Juiz de Fora né, tomei o vôo aqui seis horas da manhã em Londrina, e duas horas da tarde eu estava dentro da casa da minha mãe. Quatro horas da tarde eu estava de emprego arrumado, voltei pra mesma escola de onde eu saí.*

Ent.: Pra Minas Gerais?
**Antígona:** *É fiquei dez anos lá, daí meu ex-marido me convidou pra vir pra cá pra Londrina, eu vim e entrei pra escola particular e estou até hoje.*

Ent.: Sempre...
**Antígona:** *Sempre escola particular sempre.*

Ent.: E você teve um novo casamento?
**Antígona:** *Não, não tive.*

Ent.: Quantos filhos?
**Antígona:** *Dois. Perdi um com oito meses de gestação, natimorto.*

Ent.: E a tua religião qual é?
**Antígona:** *Eu sou católica! Mas eu já freqüentei, gosto muito de ouvir as pregações da religião Batista, gosto muito de ouvir a palavra, mas eu não tenho medo nenhum de religião nenhuma, de dogma que a Igreja Católica prega eu não sou muito ligada não.*

Ent.: Você já falou alguma coisa sobre seus filhos, qual é a formação deles até hoje, qual a faixa etária?
**Antígona:** *Tenho o Diogo de vinte e dois anos, que se forma em Turismo e Hotelaria agora no final do ano, e tem o Samuel que está no Terceiro ano, do Ensino Médio.*

Ent.: Como é que você caracterizaria sua formação, a formação que você dá aos seus filhos, em termos temporais, você é uma rígida ou uma pessoa mais solta?
**Antígona:** *Olha, quando eu separei eu tava com os meus dois filhos muito pequenos um de cinco anos e um de dois meses, aí eu fui sozinha pra Juiz de Fora, morava sozinha, tinha uma empregada que me ajudou a criar esses meninos durante dez anos, e eu nos primeiros cinco anos eu era muito rígida com eles muito objetiva, usava do, do, com os meus filhos de muito objetividade, querendo fazer deles homens de bem. Até que um dia,*

*eu fui pro fundo do poço, morreu meu pai e eu fui pro fundo do poço, fomos pra terapia familiar daí o terapeuta me mostrou por A + B, que se eu usasse mais afetividade com eles e menos objetividade, eu conseguiria homens de bem, muito mais fácil. Então atinou aquilo que eu sempre usei com os meus alunos. Sempre a afetividade e menos objetividade, passei a empregar com os meus filhos, e hoje a gente tem uma relação ótima...*

Ent.: Na sua objetividade, como era o teu --- com o quê?
**Antígona:** *Eu queria hora, eu queria que eles tivessem hora pra levantar, hora pra estudar, hora pra, brava nervosa sempre exigindo nota, [ruído] no ar daquele desespero leitura, sempre ali preocupada se tirava nota baixa, sempre preocupada depois com a terapia eu vi que..*

Ent.: Quando você foi assim exigente com eles, que tempo de vida escolar você lembra?
**Antígona:** *Lá, lá, lá, na, na, no internato. Eu me senti envergonhada, muito coisa que eu exigi dos meus filhos eu poderia ter sido light igual eu sou hoje, e eles teriam se dado super bem talvez tivessem menos traumas, né!? E eles são bem resolvidos, mas eu acho que desde o começo eu poderia ter agido com mais afetividade, eu sempre fui muito afetiva com eles, mas exigia muito na questão de tempo de cobrança: "você tem que dar certo na vida, você tem que mostrar pro seu pai, você tem um tempo X pra mostrar pro teu pai que você é isso, que eu to cuidando bem de vocês". Sabe essa questão aí...*

Ent.: Quando você fazia você relaciona com alguma coisa que você aprendeu em História? O que você tá fazendo aí quando você diz "você tem que ser um homem bem, você tem que dar certo"?
**Antígona:** *O Positivismo...*

Ent.: Lembrei do Determinismo Histórico.
**Antígona:** *Positivismo, nossa aí, entre na internet lê sobre o Augusto Comte que a gente fica até doente de pensar, meu Deus....*

Ent.: E que atividades religiosas você faz?
**Antígona:** *Nenhuma, que vergonha! Eeu falo assim de dentro do tempo Magda, no meu tempo eu acho assim,: ainda tenho uma missão a cumprir, eu sou uma pessoa que me sustento sozinha, então eu vejo que nesse mundo que a gente vive ainda eu não posso viver só com a minha aposentadoria nem quero, eu quero continuar trabalhando, mas ao mesmo tempo eu me sinto uma cidadã frustrada porque devido essa máquina que a gente está, particular essas exigências da vida, eu sinto que eu como cidadã, como uma pessoa neste tempo que eu vivo aí não faço nada pela humanidade, a não ser o direcionamento dos meus alunos e dos meus filhos. Mas em prol da humanidade assim concreto eu não faço nada, não ajudo a uma entidade...*

Ent.: Você não tem atividades comunitárias?
**Antígona:** *Não, não tenho e eu me envergonho disso sinceramente, mas eu não tempo pra isso mas quero que quando meus filhos se formarem tiverem a vida deles e eu puder respirar tranqüilamente falar "Não,* ***Antígona!*** *Dá um tempo pra você vai cuidar do mundo". Eu falo que eu quero ser uma missionária, ainda quero ser, não sei em algum lugar do mundo, meus filhos pretender estar fora...*

Ent.: Você tem alguma imagem de pessoas que você viu isso nelas e que você admira, elas te deram essa capacidade?
**Antígona:** *Ahh, eu, por exemplo, me identifico muito no contexto histórico com a Cruz Vermelha, sabe eu sei que é uma coisa que não tem nada a ver, mas naquela época de estudante de História ela era vista de uma forma humanitária nas guerras, o professor floreava muito aquilo pra gente...*

Ent.: Mesmo no curso universitário?
**Antígona:** *Ah, sim na minha época, setenta e um, imagina que não, não sei não me lembro de ninguém , assim.*

Ent.: Como é que você classifica seu curso de História, você acha que você teve um curso de História mais adequado para o mundo atual ou ele ainda foi assim, a História positivista?

**Antígona:** *Ele foi, o meu momento foi o momento de transição, eu sinto meu curso de História como num tempo de transição, eu fico muito feliz de ter vivido essa transição.*

Ent.: Mas como é que ela se apresentava no contexto essa transição? Onde você percebia?
**Antígona:** *No modo dos professores, no nosso modo de viver, nós na sala de aula, nós tínhamos certeza, nós éramos vinte e poucas alunas de História, mais mulheres e quatro homens e tinha um quinto homem o Darci era militar, nós tínhamos a fantasia, a ilusão ou a certeza entre aspas, de que ele estava ali pra nos vigiar. Como que a gente aprontava praquele homem, chega alguém e apontar o dedo pra nuca dele e aí a gente morria de rir, e aquele homem ali colocando, fazendo as colocações dele que não tinham nada a ver com as nossas colocações e a gente vaiava e a gente não tinha, debochava dele tipo assim a gente viu que aquela meta dele aquela direção que era o que tava vindo, que tinha vivido, o tempo que tinha vivido não tinha nada a ver conosco, com o que nós pensávamos naquela época ...*

Ent.: qual era o teu professor que estaria mais próximo do Darci, quais assim os professores que estariam mais próximos de você?
**Antígona:** *É o professor mais próximo era o professor Elion, apesar da gente ter muita afetividade por ele, ele era muito positivista, muito engraçado, muito engraçado porque por exemplo, na minha época magrinha a gente ia namorar no Domingo de mini-saia e de blusinha, mini-blusa. Eu lembro que a roupa que eu saio Domingo à noite era que eu enfiava de manhã correndo pra poder ir pra faculdade, então a gente ia de mini-blusa, eu lembro que muitas vezes eu sempre atrasada... tinha que chegar na aula dele na hora porque senão ele não deixava entrar e não podia ter muita falta, né sempre pedindo caderno emprestado, empresta o caderno pra eu copiar a matéria porque eu sempre dava aula e não podia, não tinha de copiar as matérias aí ele batia no meu ombro, assim, "Professora". Não "Dona ANTÍGONA?" batia no meu ombro assim: "No lugar que a senhora comprou esta fazenda, fazenda era o tecido, não tinha mais um pedaço, faltou fazenda?" "Faltava o que professor?" "Faltou fazenda!" "Ah, professor, o senhor não entende nada de moda, né! Você tá por fora professor!" E continuava fingindo. Sabe, então, essas coisas assim realmente colocava as discussões assim, debate tinha uma professora da História da Idade Média eu falava coitada da Dona Maria José, velha... aquela não tinha nem raciocínio... fazia a prova dela copiava... uma loucura.*

Ent.: E professores mais críticos você teve nessa época?
**Antígona:** *Mais críticos eu tinha o professor Márcio, eu não me lembro qual era a disciplina que ele dava professor Márcio, professor Adeni e ele era meu professor de estágio meu amigo particular, muito crítico era extremamente criticado pelas pessoas porque ele falava as verdades... e eu me espelhava nele, eu não podia falar muito porque eu não podia assim perder meu emprego né, mas eu... eu tinha muito as minhas idéias.*

Ent.: Eu digo assim, o que ele falava, que marcou assim?
**Antígona:** *Ele metia a boca nos padrões da escola particular desse modo das pessoas colocarem as regras. Ele achava que aquilo era... ele era professor de Geografia, O.S.P.B...*

Ent.:O.S.P.B. é ?
**Antígona:** *Naquela época eu fiz...*

Ent.: Mas naquela época, professor de O.S.P.B.!
**Antígona:** *Crítico pra caramba... depois teve aquela matéria estudo dos problemas brasileiros. E.P.B. né. Ahn, aquele homem desbundava noossaaa...*

Ent.: Era Universidade Federal de Juiz de Fora...
**Antígona:** *É UFJF...*

Ent.: E como é que ficou a tua comunicação entre a vida familiar e a profissional, onde é que elas trombavam ou se encontravam?
**Antígona:** *Sempre na falta de tempo, eu nunca... aí eu passei a ter um namorado mais firme eu não tinha muito tempo pra família e tinha que me dividir porque os meus irmãos eram menores que eu dependiam de mim também, minha vida sempre foi uma loucura Magda, sempre me dividindo com as pessoas, sempre, sempre sempre...*

Ent.: Me diz uma coisa atualmente como é que tá a tua vida, em termos de tempo, de trabalho, de vida profissional, que expectativas você tem? Vamos falar primeiro atualmente como é que você está?

**Antígona:** *Eu estou na escola particular, estou trabalhando na assessoria pedagógica. Larguei a sala de aula e eles me fizeram um convite, como eu aposentei se eu gostaria de ser assessora pedagógica do sistema porque eu estava muito por dentro, eu sou autora de História de quinta a oitava, do material didático deles, eu sempre tive dentro do procedimento da pedagogia afetiva que é o embasamento pedagógico deles, sempre viajando com eles sempre muito por dentro do processo. Então eles me convidaram eu te confesso que a princípio eu era muito o que eu queria porque eu vi ali um momento, assim, de mais liberdade, de poder me expressar mais de outra forma eu dei assim, eu, de repente, me senti assim com os alunos um pouco limitada, eu acho que ali eu penso assim "eu vou ter oportunidade de passar pros professores" que agora eu lido diretamente com os professores, um pouco da minha bagagem da minha experiência...*

Ent.: Qual é, como é que você trabalha o tempo com os professores, como é que você fala pra elas sobre temporalidade humana, tempo histórico, quais são seus interesses? Como é que você se comunica com elas nessa nesse em relação a tempo?

**Antígona:** *Eu procuro por exemplo, quando eu vou dar oficina de história trabalhar muito essa questão do tempo das noções de tempo, de como é que fala gente.... de espaço ...*

Ent.: Qual é a fundamentação teórica que você usa sobre o tempo?

**Antígona:** *De tempo... Você já me perguntou isso e é tão difícil de colocar particularmente como que eu uso o tempo. Depende da faixa etária que eu estou trabalhando, porque se você vai trabalhar de educação infantil a primeira série com tempo, você tem que trabalhar com atividades práticas, não é o tempo de ir ao banheiro, o tempo de escovar os dentes, o tempo de você brincar, o tempo no limite. De primeira a quarta também a questão de localização, onde você está localizado em que tempo você está, mês, ano como você aproveita seu tempo, o tempo na questão cultural, na questão ambiental, na questão de atividades mesmo, cronometrar. De sétima, por exemplo, de quinta a oitava, como que você trabalha o tempo? Eu aí já vem da minha época igual eu tentei trabalhar, situar o aluno dentro da linha do tempo, eu tenho essa preocupação, dos fatos que eles estão vivendo, eu chamo muito a atenção dos meus alunos e faço isso com as professoras que acho isso muito importante, é prestar atenção no tempo presente, eu acho que as pessoas, hoje, sempre, eu lembro de mim, parece que quando a gente tá vivendo o tempo ali presente, você não se prende muito a detalhes, o que que está a sua volta. Então eu tenho uma preocupação muito grande com o tempo, em passar pra esses alunos e pra esses professores agora, é de estar despertando nos alunos o tempo hoje, tá, o que que está ao redor dele, desde a observação de um outdoor até os fatos que estão ocorrendo na política, na economia, dentro da casa dele observa o que seu pai faz, que tempo que seu pai chega em casa, as pessoas ali que eles não prestam atenção tá, a rotina da casa deles, pra poder aprender o passado, entender o passado, é uma coisa muito e se você falar assim o que é a história, história é o estudo do passado para você entender o presente pra você ter um futuro melhor, é factual? Se você falar assim sim, mas se você empregar isso na prática com os seus alunos, dar atividades em que eles possam observar o tempo que eles vivem hoje, o que está ao redor deles, como eles aproveitam esse tempo deles hoje, eles vão saber entender o tempo passado e se preparar pra um futuro melhor. A minha preocupação com a questão do tempo hoje é está, de vivência, de vida de prestar atenção no que eles vivem hoje...*

Ent.: Como é que tá o passado entra como aí?

**Antígona:** *O passado entra como uma base, o que nós tivemos, o que que nós tivemos, o que nós tivemos e que nós temos hoje, que nos levou a termos essa vida que nós temos hoje, e como nós podemos melhorar essa vida que nós temos hoje, essa qualidade de vida que nós estamos procurando. Eu sou muito preocupada com as pessoas hoje, que me rodeiam, eu acho as pessoas muito apáticas ao tempo, ao ambiente, as pessoas não estão nem um pingo preocupadas com a destruição da natureza, eu vejo isso claramente, isso me põe meio ansiosa eu procuro até esquecer este pedaço, porque.... eu assisti um filme, uma vez, Odisséia no Espaço 2001, você lembra?*

Ent.:Lembro.
**Antígona:** *Que teve a guerra nuclear, teve a pílula, você lembra? E as pessoas chegavam aos anos sessenta, são ficção científica isso há vinte e cinco anos atrás que eu assisti, que você entrava numa sala bonita assim, com uma paca, tomava um líquido cor-dPA2:rosa, e ali você ia morrendo lentamente e assistindo uma projeção numa tela, tridimensional que você via terra, cachoeiras, os animais, a água límpida então você ia vendo aquilo, que já não existia mais, eu lembro que eu falei assim pro meu ex-marido "Meu Deus como é que as pessoas podem pensar uma coisas dessas!" E hoje eu estou vendo isso muito próximo da gente e vejo que as pessoas não percebem isso, nem mesmo os meus filhos dentro de casa por mais que eu fale, por mais que eu falava com os meus alunos, por mais que eu falo pra esses professores, eu vejo que eles não aproveitam o tempo que eles têm ainda pra trabalhar o concreto, pra, pra construir o saber, eles não enpregam o tempo na construção do saber...*

Ent.: Você acha que no presente a gente tá construindo o futuro....
**Antígona:** *Sem base. Eu vejo, assim, todo mundo muito preocupado com o futuro material. O tempo futuro pra eles é só material, eu to muito assim, eu fico muito preocupada com a questão do afetivo e do ambiental. Não sei se porque afetivamente eu vivo essa situação de estar sozinha de estar no mundo só com os meus filhos, sem a minha família eu me sinto muito sozinha, essa parte assim de companheiro eu me sinto sozinha, tanto é que eu to fazendo uma terapia, um procedimento de terapia curta, um programa que parece que vai me ajudar muito.*

Ent.: Pra você quando você fez seu curso de História em relação ao tempo, você lembra de algum professor que colocou alguma discussão diferenciada, por exemplo em relação a concepção que você está apresentando em relação ao tempo? No seu curso superior você lembra de alguma coisa que te levasse a esse tipo de concepção?
**Antígona:** *Do positivo? Pro positivo?*

Ent.: Do professor te levar a esse tipo de reflexão sobre o tempo.
**Antígona:** *O Adeni me levava, a professora Sônia de Civilização. Eu lembro da Sônia uma mulata assim muito bonita, muito chique, ela tinha vivido no exterior ela tinhas experiências ela passava assim as experiências pra gente, o Adenir, a Sônia, esse professor Márcio, a ... Silvia, a professora de Civilização Contemporânea, falava muito isso, ...*

Ent.: Literatura sobre você não lembra dessa época? Que falasse, discutisse o tempo histórico?
**Antígona:** *Literatura? Que falasse sobre isso, muito, muita material xerocado, agora quem me marcou muito e eu esqueci de relacionar foi o professor de Filosofia, professor Simões! Muito interessante, um homem circunspecto, mas muito perspicaz, muito inteligente. Platão, Aristóteles, ele passava aquilo profundamente, eu amava filosofia e amo até hoje...*

Ent.: Você acha que na suas época de curso superior, você a preocupação de te ensinar de discutir com vocês o que que é tempo?
**Antígona:** *Não, nunca. Engraçado, que essa questão do tempo, eu já havia despertado pra isso tudo que eu te falei essa preocupação com as pessoas acho que até por causa da minha vivência, do meu amadurecimento. Eu também era assim eu não via o tempo, não era preocupada, eu tinha um tempo pra cumprir, mas um tempo material. O tempo que eu to dizendo, porque eu conheço dois tempos: o tempo material e o tempo emocional; é desse tempo emocional que eu te falo... e eu não vejo as pessoas preocupadas com ele, eu sempre, depois que eu passei por essa fase da minha vida, separação, criar dois filhos sozinhas eu passei a me preocupar com este tempo emocional e a passar mais isso pros meus alunos, e pros meus filhos e pra com quem eu convivo.*

Ent.: E o que você quer, o que você tem de perspectiva para o seu futuro? Se utempo futuro, o que você pensa pra ele? Profissionalmente e ...
**Antígona:** *Profissionalmente eu quero continuar trabalhando, eu quero ampliar mais essa linha que eu estudo dentro dela, eu não posso falar nunca mais vou dar aula porque de repente me dá uma bruta saudade e eu não sei se ou conseguir sobreviver muito tempo fora, isso eu não posso te dizer porque minha paixão em dar aula é*

*muito grande n. Então, eu não sei é uma experiência nova pra mim que eu não posso te falar né, a gente muda tanto né.*

Ent.: Como é que você tá vendo esse seu relacionamento com o professor? você mudou teu público, sua clientela!
**Antígona:** *O professor é muito fechado. Ele tá buscando muita coisa nova, muita experiência. Ele quer, ele não sabe como, ele não entende! Ele não sabe trabalhar ainda o professor. Eu acho que pra poucos professores a ficha caiu, pra muito poucos, muito poucos!*

Ent.: Eles te colocam alguma coisa sobre o tempo, quando você tá trabalhando com eles? Não da forma como eu te coloquei. Esse tempo tá focado na criança ou tá focado na vida deles?
**Antígona:** *Eu não percebo! Eu puxo, mas eu não percebo neles essa necessidade, não percebo no professor a maturidade que eu sinto, isso eu to falando de mim tá, Magda, da minha experiência, da minha necessidade enquanto professora de explicar pros meus alunos. Eu não percebia nas minhas colegas de trabalho e não percebo isso nos professores que eu lido.*

Ent.: Essa apropriação do tempo pelo trabalho que você sofreu né. Você alguma vez se preocupou em discutir isso com os teus alunos e comas as suas professoras hoje, com a sprofessoras com as quais você trabalha?
**Antígona:** *Esse tempo emocional que eu te falo?*

Ent.: Esse tempo apropriado, é, o tempo emocional.
**Antígona:** *Sim, eu procuro fazer isso todas as minhas oficinas, todas as minhas palestras. Isso que eu to te falando aqui, eu tenho uma ansiedade muito grande em transmitir isso, como professora de História, quando eu vou dar palestra da pedagogia afetiva eu procuro passar isso pros pais. Eu tenho essa preocupação com esse tempo. Eu coloco este tempo como mecanismo de observação, esse tempo que eu te falo, não tempo do relógio "ah, são duas horas". Esse tempo vivido, eu meu canal é a observação é a preocupação das pessoas observarem.*

Ent.: Quando você fala assim "Eu quero que conheçam o presente!" De que forma você entende que as pessoas deveriam se relacionar com o passado? Tá, então eu tomo consciência do meu tempo presente, mas como é que eu relaciono isso com o meu passado?
**Antígona:** *Procurando no passado características*

**[FIM DO LADO A]**

**[INÍCIO DO LADO B]**

Ent.: A relação do seu tempo presente com o passado?
**Antígona:** *O tempo com o passado. Então, eu procuro dentro disso fazer isto, quando eu vou dar História, quando eu vou dar alguma palestra ou quando eu vou mexer com os professores: Qual a função da História: Como eu posso aproveitar dentro da História e Geografia o tempo? Tanto o tempo cronológico quanto esse tempo que eu conheço hoje na minha cabeça é isso? É observar, voltar ao passado, analisar os fatos, comparar com os de hoje, ver o que que no passado foi positivo. Emprega hoje, o que que no passado foi negativo? Não isola não! porque eu acho que o negativo você não tem que jogar fora. Aproveite também e melhore o que foi de negativo, pra gente ter um futuro melhor; uma qualidade de vida. E muito engraçado dentro deste contexto do tempo é e esse psiquiatra que eu estou tratando eu achei impressionante que eu nunca tinha visto ele me deu uma definição de egoísmo que eu nunca pude imaginar: o egoísmo não devia chamar egoísmo devia chamar eunismo. E é mesmo na verdade qual é a minha preocupação com o tempo por que eu tenho tanto essa preocupação de explicar pro meu público, agora são os professores, pros meus alunos, pros meus filhos a questão do tempo, comparando com o hoje, o passado, porque eu quero ter uma velhice mais saudável do que tem hoje, do que as pessoas mais velhas têm hoje. Para te ser sincera eu to preocupada com o meu tempo no*

*futuro também. Eu quero ter uma velhice saudável. Eu quero ter uma velhice de cabeça boa, sabe? Não quero dar trabalho pra ninguém, eu quero viver aquele tempo eu tenho muita sede de vida hoje.*

Ent.: Ótimo eu acho que agente esgotou.
**Antígona:** *Tá cansada?*

Ent.: Não...
**Antígona:** *Acabou tudo?*

Ent.: Não, é que acabou toda a sua parte... não sei se eu deixei alguma coisa pra trás, mas, é que conversando aparecem mil coisas... então ANTÍGONA eu quero agradecer hoje é dia treze de agosto de dois mil e dois estamos terminando a nossa conversa às sete horas e cinqüenta minutos. Obrigada **Antígona:**

**Antígona:** *Por nada.*

**[FIM DA ENTREVISTA]**

- **INFORMANTE: MICAELA – CASSETE 01**
- **ENTREVISTA 1: 21/09/2000 E 28/09/2000**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: Hoje é dia 21 de setembro do ano 2000. Nós estamos aqui na escola particular com a professora **Micaela** para uma conversa. São 8 horas e 25 minutos. [ruídos diversos]. Então, **Micaela**, primeiro eu queria saber qual que é a sua idade?
**Micaela:** *Trinta.*

Ent.: Você, qual é a sua formação?
**Micaela:** *Olha, eu fiz magistério, né? Depois eu fui fazer...fiz Administração de Empresas na graduação e fiz especialização em Psicopedagogia.*

Ent.: Ah, é! Você fez especialização?
**Micaela:** *É, e atualmente eu estou fazendo Matemática, graduação em Matemática.*

Ent.: Aonde?
**Micaela:** *Em Cornélio.*

Ent.: Em Cornélio?
**Micaela:** *É. É um curso de formação pedagógica, é um ano só, então, para quem já tem uma faculdade, faz só matérias relacionadas... é um curso de formação pedagógica.*

Ent.: Qual é a instituição?
**Micaela:** *FAFICOP, de Cornélio.*
Ent.: Então, você fez a tua graduação? Eu perdi.

**Micaela:** *Administração.*

Ent.: Administração!
**Micaela:** *É.*

Ent.: Depois você só fez formação pedagógica?
**Micaela:** *É, no caso sim, fiz Pedagogia.*

Ent.: Que você gosta?
**Micaela:** *E agora, é Matemática para ter a licenciatura.*

Ent.: Mas ela, a Matemática, não é como uma pós-graduação?
**Micaela:** *Não, é uma Graduação, é para obter licenciatura, que na prefeitura não tenho ainda. Eu estou no nível A.*

Ent.: Ah! Tá.
**Micaela:** *Então, eu preciso obter licenciatura para poder entrar com a minha especialização.*

Ent.: Há quantos anos você é professora?
**Micaela:** *Olha, eu entrei na prefeitura em 89, estou com onze anos e alguns meses.*

Ent.: É?
**Micaela:** *Onze anos e meio, é em abril.*

Ent.: Na prefeitura, no ensino público?
**Micaela:** *É.*

Ent.: E no ensino particular?
**Micaela:** *No ensino particular, eu trabalhei alguns anos. Fiquei 2 anos no Peixinho e agora estou esse ano aqui na escola particular. Trabalhei, assim, com pré, né? Fiquei dois anos trabalhando em pré de escola particular.*

Ent.: E atualmente você trabalha...?
**Micaela:** *Aqui na escola particular com quarta série e na prefeitura estou com uma turma de pré.*

Ent.: Fora a função de Regente, você já exerceu algum outro tipo de função dentro da escola?
**Micaela:** *Já. Lá na prefeitura eu fui Auxiliar de Supervisão, nós ficamos alguns anos sem supervisora, né? Então, eu tinha uma turma de manhã e à tarde, eu peguei Auxiliar de Supervisão.*

**[INTERRUPÇÃO]**

Ent.: **Micaela**...
**Micaela:** *Oi...*

Ent.: Agora em relação a...ao trabalho que a gente vem fazendo, eu queria que você me dissesse o que é História pra você?

**Micaela:** *História para mim? Quando me falam em História, já me leva, por incrível que pareça, ao presente, porque o quê...até eu falo para os alunos que, hoje, eles, "Ah! Mas tem História!" Aquela...a palavra História lembra coisa que já passou, que não interessa mais. Falei: "gente, a gente não conhece a nossa História, a gente não entende o presente". Então, para mim, História está ligada ao presente, né? Uma coisa que geralmente é associada ao passado...é...uma História, é uma coisa que já passou, são acontecimentos, mas que está tão ligado ao que a gente vive hoje, né? Que nem agora, porque para mim esse ano é novidade, eu nunca trabalhei com História do Brasil. Só História do Paraná e História de Londrina, né? Que são dos seus livros que eu sempre trabalhei na prefeitura. Então, agora, estudando História do Brasil, mais do que nunca a gente entende o hoje através dos acontecimentos, né? Nada está acontecendo por acaso. Se a gente for ver a dívida externa, o comprometimento do Brasil com os países, né? Que a gente tem hoje é o FMI, mas quando eu comecei a falar com eles lá do início, lá do café, da ferrovia, eram os ingleses que patrocinavam. O ouro daqui foi tudo para lá. Então, quer dizer História para mim, Magda, está ligada, assim, muito ao...ao presente mesmo. Sabe, é lógico que a gente conhece, a gente entende o presente conhecendo a História, então, para mim, eu vejo essa ligação, sabe? Está...nem sei se isso é, mas é o que vem pra mim.*

Ent.: Não, é o que vem para você. É isso que interessa!

**Micaela:** *É, quando se fala História, eu gosto de História por isso, até Geografia me atrapalho um pouco, assim, num vejo, mas História eu acho muito, muito legal, pra gente entender hoje.*

Ent.: E o que é tempo pra você?

**Micaela:** *Tempo! Nossa! É uma coisa, assim, nossa! Dá para...(risos) ainda agora a gente estava falando de um texto, agora, que falava do tempo, o tempo passou na conversa. Tempo [ruído] é estranho, é difícil pra mim definir a palavra tempo. Tempo para mim está ligado com acontecimentos, né? O tempo, a gente fala "o tempo vai passando, as coisa vão acontecendo". Então, tempo para mim está relacionado a acontecimentos, é lógico que isso , assim, é muito voltado para História, mas se fosse pegando o sentido cronológico mesmo, da palavra tempo seria...*

Ent.: Quando você fala que está relacionado com o sentido da História, você quer dizer o quê? O que você está pensando?

**Micaela**: *Eu estou pensando que quando a gente fala, para mim tempo, me lembra acontecimento. Daí a gente volta àquela coisa de estar voltando, fala "voltando no tempo", está retrocedendo para chegar até agora. Então, tempo, eu não saberia, assim, te definir: bom, tempo é isso, sabe? Eu não teria...tempo para mim é uma coisa muito , assim, relativa, né? A gente fala, às vezes eu brinco, que quando eu era pequena, menor, não muito, nossa, demorava tanto para passar o ano. A gente esperava tanto o Natal, era uma coisa tão esperada. Aniversário era uma coisa tão esperada, hoje não tem mais isso, Magda, eu vejo que as crianças também não têm tido essa demora, né? Acho que estou ficando velha mesmo, mas antes tinha aquela coisa de curtir o aniversário, a gente esperava o aniversário, esperava o Natal. Nossa! Quando chegava dezembro que eu via a minha mãe tirando as caixas, lá. Montar a árvore, era uma coisa tão gostosa! Uma magia tão boa e hoje...a gente não vê isso. As crianças não curtem isso. Então, a gente fala: "agora é tudo corrido, não dá tempo pra nada". É o que a gente escuta. Será que não é excesso de coisas que a gente está fazendo com o nosso tempo, que faz a gente não perceber como ele está passando, né? Às vezes, a gente se questiona, eu me questiono, por isso, então, quando você vê o Natal tá chegando e eu nem...eu não sei... se a gente vai fazendo muita coisa, a gente quer usar muito tempo, né? Cada minutinho, a gente vê tudo isso aqui, trabalha aqui, chega a noite. A gente não vê o tempo passar, então, a gente acha que ele está passando muito depressa. Mas eu acho que é a gente que não pára para prestar atenção nele. Então, eu ficaria te devendo essa definição de tempo, o que é tempo necessariamente.*

Ent.: E agora vamos juntar os dois: o que é tempo histórico para você? Se eu falar , assim: isso é tempo histórico o que isso significa pra você?

**Micaela:** *Ah! Um acontecimento que já passou. Eu juntaria os dois, diria: acontecimentos já ocorridos, acontecimentos passados, para mim seria...*

Ent.: Tempo histórico, acontecimentos?
**Micaela:** *É.*

Ent.: Parou? Não?
**Micaela:** *Não, acho que está gravando.*

Ent.: Tempo histórico, acontecimentos?
**Micaela:** *É, eu acho. Pra mim...é...quando eu falo, quando eu estou aqui dando aula de História, sabe? Eu...*

Ent.: Se eu falasse , assim,: você vai trabalhar o tempo histórico das crianças. Vai trabalhar o tempo histórico com as crianças, o que significaria para você ?
**Micaela:** *Ah, então, já voltado para a criança, para mim, eu iria trabalhar já o histórico dela, com aquela linha do tempo. Ia começar lá, desde o tempo que ela está lá, que ela foi gerada na barriguinha, até hoje. Entendeu? Assim, a História de vida dessa criança, vou trabalhar o tempo histórico dela. Para mim, se hoje me perguntasse eu falaria isso: História de vida seria acontecimento, tempo histórico, seria acontecimento de vida, evolução.*

Ent.: Eu queria que você...coloque como é que você...que leitura você faz disso, entendeu? Se alguém falar tempo histórico para você o que vem na tua cabeça.
**Micaela:** *Então, você falou de criança e me veio a linha do tempo, né? Eu começo a trabalhar com criança para conhecer...geralmente é o trabalho que a gente faz, principalmente com terceira série, a gente trabalha a linha do tempo deles, para eles terem noção do que vai acontecendo, como foi acontecendo a evolução, essas coisas vão evoluindo sempre.*

Ent.: E onde é que você acha que aparece o tempo na sociedade?
**Micaela:** *O tempo na sociedade. Nossa! O tempo na sociedade, Magda?*

Ent.: Onde você acha que ele aparece?
**Micaela:** *(Risos) Onde ele aparece? Ai, eu acho assim, que a gente nem percebe, a gente está tão envolvida que, às vezes, eu falo: o relógio, Magda, eu vivo em função de relógio. Sabe! É tudo ali, oh! cronometrado: levanta, hora do almoço, você tem que controlar, que nem ontem mesmo, eu deitei um pouquinho que estava cansada. Falei – gente! Tenho quinze minutos! Então, geralmente, o tempo está fazendo a gente viver em função dele, em virtude daquilo que a gente quer, por exemplo: a gente quer ter uma vida melhor, você tem que trabalhar! E então, você tem que usar o seu tempo da melhor maneira possível [ruído]. Então, eu acho que o tempo na sociedade, ele acaba aparecendo; a gente acaba vivendo em função dele, do relógio, né? Porque...nossa! Às vezes, quando a gente fica...tanto é que quando eu estou de férias parece que...é assim, engraçado, eu tiro o relógio, Magda, eu não uso relógio nas férias. Só se tem algum compromisso, alguma coisa que eu aproveito para fazer, tal. Mas quando viajo, assim...praia, é um barato! Eu tiro o relógio. Eu não...assim...eu vou colocar... eu chego com o relógio, a gente vai marcando até chegar lá, daí eu tiro e guardo. Coloco quando eu estou voltando, parece coisa de louco...*

Ent.: Você é casada?
**Micaela:** *Sou.*

Ent.: Você é casada? Não perguntei isso?
**Micaela:** *Não, recentemente, viu. Casei o ano passado.*

Ent.: Ah é?
**Micaela:** *Casei ano passado, tá fresquinho ainda, mas é. A gente vive em função do tempo, então, tempo na sociedade seria o relógio, porque a gente vive em função dele, né?*

Ent.: E o que você acha dessa organização temporal que existe em nossa sociedade? Você acha que é necessário?

**Micaela:** *Ah! eu acho que não, judia da gente, viu, Magda? Judia, judia, porque, olha, às vezes, a gente até está conversando, às vezes, eu vejo em casa a noite, porque o horário que a gente pára...porque ontem mesmo, eu estava fazendo prova. Falei, nem dá pra gente ficar conversando, porque fui lá fazer minha prova. Aí, coitado! Dormiu, né? A hora que eu olhei: quinze para meia noite. Falei: "gente!" E daí a hora que você começa a fazer, você se envolve, você fala: "Meu Deus do céu! Quinze para meia noite!" Quer dizer, até tomar banho, até eu me ajeitar, quer dizer; vou dormir que hora? Uma hora. Aí você fala "vou dormir pouco". Daí você só de pensar que vai dormir menos que o comum, você já cansa. Eu acho que essa coisa do tempo, infelizmente é necessário, né!? Porque a gente tem compromisso, tem que dar conta dele, mas que judia da gente, judia.*

Ent.: Aqui na escola como é que você vê o tempo? Como é que são organizadas as atividades, suas atividades aqui na escola?

**Micaela:** *Eu acho que falta tempo, sabe? Tem hora que eu acho que falta tempo; já aconteceu - isso é gostoso quando acontece - a gente tá falando sobre um assunto e a coisa tá indo, eu falo: "gente do céu! Eu tenho que ir embora". "Tia, mas..."Não vamos guardar que tem, tem horário de descer, tal, então, tem todo critério".*

Ent.: A organização do tempo da aula como é? As crianças? Qual é o ritmo?

**Micaela:** *Depende do assunto.*

Ent.: Mas é dividido em aulas?

**Micaela:** *Sim, é dividido em aulas. Eu separo, né? Vamos supor, História, que a gente está falando: então, pego unidade, é nós temos unidade para trabalhar, então,...*

Ent.: Eles têm quantas professoras?

**Micaela:** *Aqui, três.*

Ent.: Por exemplo, a criança entra que horas?

**Micaela:** *Entra aqui sete, numa base de 7 e 25.*

Ent.: Depois ela tem...qual a organização do tempo dela na sala de aula?

**Micaela:** *Olha, aqui na quarta série a gente divide , assim,: eu como eu sou Estudos Sociais e Português, tem a Viviane que trabalha Matemática e Ciências. Só que eles têm aulas (ruído) de inglês com outra professora; têm aulas de Artes, inclusive, essa aula agora eu estou pulando, aula de Artes que é uma aula vaga. Eles têm também Educação Física e têm Laboratório. Então, a gente procura separar. Como nós temos duas turmas, a gente divide. Hoje eu tenho uma aula vaga, a Vi não tem; ela teve aula de arte na segunda, a gente procura dividir para a gente poder ficar o mesmo tanto em cada turma, então, a gente sempre procura dividir.*

Ent.: Ah! Então, vocês são duas professoras fixas para a turma?

**Micaela:** *Para a turma é, então, a gente vai dividindo procurando sempre...*

Ent.: E o horário de entrada é 7:25 e saída?

**Micaela:** *Quinze, a gente desce com eles as quinze para o meio dia.*

Ent.: Quinze para o meio dia?

**Micaela:** *É.*

Ent.: E aula de artes tem quantas por semana?
**Micaela:** *Uma por semana; Educação Física tem duas; Inglês é uma por semana e depois tem a conversação lá, que é a cada quinze dias e o laboratório seria na aula da Vi, que é de ciências, que é toda quarta-feira. Então, a gente organiza para ficar dividido.*

Ent.: Quem organizou esse tempo? Quem organiza esse tempo?
**Micaela:** *Bom, a escola já tem um horário dessas aulas que a gente chama de aulas, , assim, diferentes: Educação Física, Arte e Inglês já são horários definidos, então, nós duas é que montamos o nosso horário, que seria o Português, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. A gente é que monta e, às vezes, ela está precisando, olha, Micaela: eu preciso ficar mais nessa turma que eu estou atrasada e tem prova. Então, tudo bem, a gente troca, então, a gente procura organizar o tempo para que...*

Ent.: E vocês se dividem entre as duas turmas de manhã? São duas turmas de quarta série de manhã e vocês duas se dividem entre essas duas turmas?
**Micaela:** *Entre essas duas turmas, é.*

Ent.: Me diz uma coisa: a sua concepção de tempo. Você percebe mudança nela? Você acha que a sua concepção de tempo mudou?
**Micaela:** *Ah, um pouquinho.*

Ent.: De que maneira em sua vida?
**Micaela:** *Mudou naquilo que eu falei. Quando eu era pequena achava que demorava muito para passar; os dias parecia que eram longos, demorava...as coisas para acontecer. Agora não. Agora está tudo rápido, sabe? A gente vê, eu acho que o próprio... acho não, tenho certeza; pelo ritmo de vida que a gente tem, né? Antes a gente curtia tarde, assistia uma Sessão da Tarde, virava, agora não, sabe? A gente mal tem tempo para...então, essa concepção, isso eu notei que mudou sim, sabe? Essa coisa, antes, quando mais nova eu achava que demorava para acontecer. Agora não.*

Ent.: Como professora na sala de aula. Você acha, assim, o que você acha que tem que fazer em termos da organização de tempo?
**Micaela:** *Em termo de organização de tempo?*

Ent.: É.
**Micaela**: *Eu procuro, sempre que eu planejo minhas aulas, eu procuro, por exemplo, que nem em História: eu não gosto de dar aula de História quando eu tenho uma aula só com uma turma. Eu mesmo já...defeito meu, por sempre trabalhar, nunca ter trabalhado com aulas separadas, só História, só, então, eu me atrapalho, eu não gosto de quando eu tenho uma aula só, trabalhar História. Porque eu acabo falando mais rápido, acaba saindo mais corrido, sabe? Eu não sinto, não gosto de fazer. Então, eu sempre deixo as aulas de História, Geografia; são aulas que a gente fala mais, conversa mais, porque, às vezes, você planeja uma coisa, mas, de repente, eles vêm com uma outra coisa e acabam contando e a aula, aí se você tá com uma aula só, você acaba parando aquele conteúdo. Se tem duas aulas, aí eu consigo conciliar melhor isso aí. Então, a única coisa, assim, que eu faço com o tempo é isso, quando eu tenho alguma coisa, isso também vai pra português, quando eu tenho introdução de algum conteúdo, tipo, como gramática, trabalhar adjetivos; então, não gosto de ter uma aula só. Eu prefiro deixar para os dias que eu sei que vou ficar duas aulas com a mesma turma. São as únicas coisas , assim, que eu procuro tomar cuidado é isso. Agora, assim, é...tipo, só resolução de exercícios, aí tudo bem! Uma aula! Beleza! Mas quando eu vou introduzir uma matéria eu gosto.*

Ent.: Que horas você tem que entrar?
**Micaela**: *Nove horas.*

Ent.: Eles vêm?
**Micaela**: *Eles vêm. Pega. Depois eles entram.*

Ent.: Eles têm recreio?
**Micaela**: *Tem.*

Ent.: Na sua formação, você já falou que fez Administração, depois você fez Psicopedagogia, tá fazendo...
**Micaela**: *Matemática*

Ent.: Matemática. Nessa sua formação, você tem alguma experiência, alguma referência em relação ao tempo histórico? Como é que ele foi aparecendo nesses seus cursos? Ou é uma, apareceu ou não apareceu? Se apareceu, de que forma?
**Micaela**: *Ah! Certamente apareceu, né? Mas como isso...a época de graduação, quando eu fiz Administração, ainda estava, assim, meia...mesmo já começando a trabalhar quando eu entrei na faculdade, logo, logo eu entrei na Prefeitura. Entrei em 88, né? Depois 89 eu já entrei, então, acabou que...acabei conciliando, né? O tempo, o trabalho, tal, eu não senti, assim, nada...*

Ent.: Mas no curso em si, você lembra de alguma coisa que tinha relação com o tempo? No curso? Alguma disciplina, conteúdo que você trabalhava?
**Micaela**: *Com o tempo? Ah! Sempre tem, Magda, assim, porque tempo o próprio curso, né? Ainda quando eu fiz era aquele seriado a cada seis (6) meses, era tudo muito cronometrado, né? O professor já entrava no primeiro, segundo dia de aula já dava trabalho para você entregar no final do...que era por semestre, né? Então, naturalmente você tinha que se organizar para ter, para conseguir fechar aquilo lá até, porque dependia da nota tal, mas quanto a tempo histórico? Eu não estou sabendo definir.*

Ent.: Se, por exemplo, dentro do trabalho de conteúdos das diversas disciplinas, se havia essa abordagem de uma discussão sobre o tempo da nossa sociedade?
**Micaela**: *Na época de faculdade não, não me recordo não.*

Ent.: E na Psicopedagogia ?
**Micaela**: *Psicodepagogia, abordar o tempo? Como o tempo é, assim? Eu não me lembro, ter tido algum...*

Ent.: Nem o tempo da criança?
**Micaela**: *Ah! Sim. Nós vimos as fases da evolução lá de Piaget, a própria História motora e tal, esse avanço sim, Psicopedagogia sim, isso a gente viu.*

Ent.: Ficou mais ligado a isso daí?
**Micaela**: *É. Que foi que, a evolução, né? Porque a criança vai modificando de acordo com...*

Ent.: Você não lembra , assim, nestes teus cursos nenhum autor, nenhum...é...uma disciplina em que o professor tenha enfatizado mais o tempo e tenha feito referência a algum autor? Porque agora, há pouco você falou de Piaget, né? Então, já é um...
**Micaela**: *É, é...*

Ent.: Nos outros cursos você, não...não lembra de ter tido alguma referência?

**Micaela**: *No tempo, assim, tem assim, no caso de administração, a gente viu muita coisa, lá acabou voltando, História, alguma coisa assim, pra tá explicando algum conceito, então, a gente viu fitas, né? Com algumas entrevistas, mas, assim, especificamente ao tempo, da utilização, como, não, não me lembro.*

Ent.: No curso de administração você não viu? , por exemplo,Taylor? Você nunca viu?
**Micaela**: *Ah, sim. É verdade, olha só! Faz tanto tempo, Magda.*

Ent.: É, eu sei.
**Micaela**: *Não, teve sim, teve a Administração do Tempo, teve sim, teve disciplina a respeito sim.*

Ent.: E ele abordou só mais relacionado ao Taylor e não apareceu outra coisa?

**[INTERRUPÇÃO DA FITA]**

- **INFORMANTE : MICAELA – CASSETE 01**
- **ENTREVISTA 1 – 28/09/2000**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA M P TUMA**

Ent.: **Micaela**, hoje é dia vinte e sete?
**Micaela**: *Vinte e oito!*

Ent.: Vinte e oito de setembro, são oito horas e quarenta minutos e nós vamos continuar nossa conversa, tá?
**Micaela**: *Sim.*

Ent.: Na semana passada nós paramos sobre os referenciais teóricos, né? Não sei se você lembra? Como é que você usa? A faculdade onde você estuda? Eu já perguntei?
**Micaela**: *Já.*

Ent.: A noção de tempo da criança também?
**Micaela**: *Já, que acho que eu falei a respeito da...da linha do tempo.*

Ent.: É?
**Micaela**: *Já, isso aí já. As atividades? Nós falamos sobre como eu elaboro, as atividades e tal, falamos também que eu falei...*

Ent.: Nós começamos a analisar esse tipo de atividade?
**Micaela**: *Não. A gente só falou como é que...*

Ent.: Mostrei isso aqui pra você?
**Micaela**: *Não, não, isso daí você não me mostrou não.*

Ent.: Então... aqui nós temos um caderno das crianças. Então, têm uns tipos de atividades que eu queria que você me dissesse, em que sentido você acha que eles estão contribuindo pra noção de tempo delas, compreensão do processo histórico! Um dia você colocou, assim: Por que a Família Real veio para o Brasil em 1808? O que é 1808 pra você?

**Micaela**: *O que é? É uma data...*

Ent.: O que representa em termos de trabalho?
**Micaela**: *Ah! Sim. É uma referência porque, com a vinda da Família Real, nesta época, a partir desta data, que o Brasil se desenvolveu em vários aspectos. Então, eu gostei de frisar o 1808, porque foi a partir daí que o Brasil começou porque com a vinda da Família Real ela trouxe vários desenvolvimentos. Cresceu em vários aspectos.*

Ent.: Aqui também tem uma: numere a segunda coluna de acordo com a primeira, proclamação da república, independência...
**Micaela**: *Aqui também entrou tempo.*

Ent.: Aqui: escreva os fatos da História do Brasil na linha do tempo. O que você acha dessa atividade: linha do tempo?
**Micaela**: *Eu gosto, gosto porque as crianças podem ter...porque a gente tem vários acontecimentos importantes e com a linha do tempo eles podem estar se situando de acordo com os acontecimentos, na ordem correta. O que? Que nem aqui ó, aqui teve...é que aqui ainda faltou...*

Ent.: Início da escravidão negra, início do império...
**Micaela**: *Aqui ó. Como a Proclamação da República, um dos motivos da Proclamação da República foi a abolição dos escravos ocorrida no ano anterior, né? Então, um acontecimento está servindo de seqüência, de base, para o que vem depois, então, eu sempre gosto de estar, sempre que eu começo uma unidade, eu gosto de estar retomando a anterior, principalmente em datas, assim, eu acho importante eles estarem situando os acontecimentos, ainda mais no livro que foi um ano após, já veio a proclamação.*

Ent.: Que revolta Getúlio enfrentou em São Paulo e porque ela aconteceu? Em 37 ele deveria deixar o poder, mas porque não deixou? A data novamente se iniciou em 1930 e terminou em 1945, só que aqui já é resposta, não é?
**Micaela**: *É.*

Ent.: Fala pra mim: quando você dá esse tipo de atividade, você acha que está cooperando para a compreensão do processo histórico? Em que sentido?
**Micaela**: *Eu acho. Das crianças estarão se situando, porque a gente até já falou que o tempo porque é importante a gente estar se situando? Porque um acontecimento, apesar de até já, até repeti, o que aconteceu lá atrás, serve para a gente entender, agora. Então, essa coisa da revolta, as datas são importantes nesse sentido; das crianças poderem entender melhor os, para eles estarem se situando. O que aconteceu primeiro, depois, até mesmo por ordem mesmo, pra organizar os acontecimentos.*

Ent.: E quando você trabalha com algarismos romanos, no caso sobre séculos. Você fez qual tipo de trabalho anteriormente, para eles compreenderem?
**Micaela**: *No início, lá no começo do ano, o primeiro que apareceu na apostila sobre século, eu expliquei assim. Mesmo porque me falta até um conhecimento mais profundo a respeito, né!? Que é sempre, como é que é? É sempre um a menos ou um a mais, eu sempre troco.*

Ent.: Do que você está falando?
**Micaela**: *Do século, pra você tá, tipo mil novecentos... Você está no século, século XX?*

Ent.: É 1900 a gente fala 20, é um a mais, é um a mais.
**Micaela**: *É um a mais, né? Então... daí eu dei mais ou menos durante...na época eu até perguntei pra Antígona a respeito de como eu poderia estar passando isso para eles? Só pra eles se situarem. Até quando a gente viu*

*também na...quando a gente foi na...na sala de informática também, tinha uma data e depois não tinha mais, era só...só dava o século: no início do século XVII. Então, se era início do século XVII, então, foi no começo do ano de mil seiscentos e pouco, tal, pra eles entenderem. Porque daí, eu acho que fica mais fácil para eles entenderem; a gente fazendo essa, essa transferência pro ano, eu acho que fica mais fácil pra eles entenderem do que só o século.*

Ent.: Quais são os tipos de atividades escolares que você acha que contribui pra formação do tempo, da construção de noção de tempo histórico da criança?
**Micaela**: *Atividades? Exemplos de exercícios?*

Ent.: É. Nós já vimos alguns, mas quais são os outros tipos de atividades que você acha que pode ajudar?
**Micaela**: *Além...além da linha do tempo, além de exercícios que a gente pede pra eles irem colocando quando aconteceu? Eu gosto de estar pedindo para eles, que é relacionado a tempo, eu acho, estar relacionando o antes, como era e como é hoje, né? Às vezes, nem tanto em atividades escritas, mas, assim, oralidade.*
Ent.: Você acha que essa compreensão do antes, do depois, o hoje e o antes leva à compreensão do processo histórico?
**Micaela**: *Eu acho.*

Ent.: Por quê?
**Micaela**: *Eu acho, porque eles podem perceber a evolução, né? Como quando a gente estava vendo, acho que até você assistiu, na época das cidades lá, sabe? Eu acho legal eles perceberem isso. Estar comparando lá em 1800 com o agora, né?*

Ent.: Vai estar comparando o quê?
**Micaela**: *Na minha, na evolução! Como era antes e o que é hoje? Tanto é que a gente foi pegando por alguns aspectos, na parte de meios de transporte. Meios de comunicação. Essa evolução, né? Que foi evolução das coisas, mas em virtude do tempo, também. Quer dizer, não ficou parado, lá em 1800 e no ano de 2000? Quer dizer, houve...o tempo passou mas as coisas também evoluíram com, com o tempo.*

Ent.: Você acha que se você não trabalhar com cronologia, a compreensão da História fica comprometida?
**Micaela**: *Fica, eu acho.*

Ent.: É?
**Micaela**: *Fica, até mesmo pra gente estar explicando pra eles, quando aconteceram as coisas, né? Fica difícil essa coisa. Até aquele filme que eu assisti da Carlota Joaquina, que você queria ver se dava pra passar para eles, mostra um bocado disso também, essa coisa, eles usam um pouco também no filme, não sei se você já viu, datas.*

Ent.: Sim.
**Micaela**: *Menciona o ano, o ano que veio pra cá, então, quer dizer; eu acho que é isso, para todo mundo eu acho que você estar localizando o tempo na História, facilita a compreensão, então, você fica: e tal coisa aconteceu antes ou depois? Então, se você já tem uma data, você já se localiza melhor. Eu acho que o tempo na História...*

Ent.: Você acha que a cronologia permite uma melhor compreensão do processo histórico?
**Micaela**: *Isso, isso. Usou bem as palavras. (risos) Mas é, Magda! Eu acho que facilita muito, acho não. Eu tenho certeza.*

Ent.: O que você entende como processo histórico?
**Micaela**: *De novo! (risos) Ah! Magda de novo. Ó! Processo histórico?*

Ent.: Eu já falei?
**Micaela**: *Tempo histórico, não foi?*

Ent.: É. É processo.
**Micaela**: *Ah, processo histórico, pra mim está relacionado a acontecimentos. À evolução dos acontecimentos e a gente precisa desse tempo cronológico, dessas datas, pra gente poder compreender melhor o tempo histórico, eu acho.*

Ent.: Você acha que o processo histórico faz perceber a transformação? Ou não?
**Micaela**: *AH! Faz. Se você analisar criticamente sim, porque eu até converso com as crianças; que eu pego muito desse lado crítico, tanto nas provas de Português, assim, Estudos Sociais, que estou fazendo agora, eu acho que a criançada tem que analisar, sabe? Tem que parar pra pensar, criticar. Como essa evolução que a gente fala, houve uma evolução tremenda, mas eles têm que entender para que lado, se, até que ponto isso foi bom. Até a gente viu em Geografia; tinha uma questão lá que falava: se eles achavam positivo ou negativo, o fato do homem estar modificando tanto a natureza para satisfazer as suas necessidades. Então, até que ponto vale a pena, né?*

Ent.: Quer ver? Aqui tem uma mais atividade olha: no quê você acha que essa atividade pode ajudar as crianças em termos de compreensão do tempo histórico: os índios, os indiozinhos participavam das atividades com os adultos e você também participa das atividades com os seus pais? Aí tem a atividade que participa, não participa, né? Usa que tipo?
**Micaela**: *Então, essa aí também.*

Ent.: O que você acha desse tipo de atividade?
**Micaela**: *Também acho 10 isso aí, porque? Para eles poderem fazer essa comparação, a gente teve que aprender História. Conhecer a História do indiozinho, lá atrás em 1500, e hoje eles estarem fazendo essa relação: e eles hoje como será que é a educação deles hoje? A participação? Porque a gente viu, né? Que os indiozinhos, já vêm desde pequenininhos, aprendiam os ofícios, tal. E hoje em dia: como que é essa relação de pai e filho? Eu acho legal. Eu gosto.*

Ent.: Então, esse texto aqui ele tem, ele pontua bem datas. O período regencial foi de tanto a tanto; o reinado de D. Pedro durou 50 anos; você acha que essa colocação de cronologia, essa pontuação aqui, essa cronologia pontual ao lado dos fatos é importante para a compreensão?
**Micaela**: *Eu acho. Só que, eu acho, assim: é importante, a gente trabalhar, conhecer, eles se situarem. Só que em prova eu não gosto de carregar em datas.*

Ent.: Não?
**Micaela**: *Sabe, eu gosto, assim, de citar: em 1888 ocorreu 'nananan' então,: fale sobre isso daí. Eu gosto de colocar para eles...*

Ent.: Para eles se situarem em 1888, você faz algum outro tipo de trabalho? Como é que você trabalha essa questão? Porque eles estão no ano 2000?
**Micaela**: *2000.*

Ent.: É uma volta. Você lembra alguma coisa que trabalhou com eles para entenderem essa volta no tempo?

**Micaela**: *Olha, além desse acompanhamento que a gente faz, porque essa parte que a gente, que você acompanhou com a gente das cidades e impérios, a gente já viu, lá atrás, a época política da coisa, né? Então, no caso, quando a gente começou, eu procurei ir falando com eles desde do descobrimento em 1500. "Olha só. Demorou 300 anos para a Família Real..." quer dizer: eles têm essa noção de 300 anos. É. Sabe? Procurei fazer essa relação no início, sabe? "Olha só depois de 300 anos é que o Brasil começou a industrialização. Começou a ter faculdade. Quer dizer: durante todo esse tempo - 300 anos - o Brasil ficou , assim, só pra exploração mesmo", né? Então, eu lembro que fiz essa, essa relação, mas...mais que isso eu não, não lembro não!*

Ent.: Porque daqui já não pede, assim, data, é uma coisa: Barão de Mauá, suas iniciativas, primeiras indústrias. E isso daqui, você acha que colabora tanto para a compreensão do tempo histórico, do processo histórico quanto essa daqui, que fala o fato, o evento mais a data?

**Micaela**: *Eu acho que aqui poderia até ter situado melhor as realizações. Tanto é que os meus alunos quando foram fazer essa atividade eu tive que orientá- los melhor.*

Ent.: Eles tiveram dificuldades?

**Micaela**: *Tiveram um pouquinho porque essa daí foi pesquisa, né? Eles tiveram que pesquisar.*

Ent.: Que tipo de dificuldade eles tiveram?

**Micaela**: *Porque aqui ó! Fala, assim, só dos, do...*

Ent.: Do Barão de Mauá.

**Micaela**: *Do Barão de Mauá. Daí a gente teve que voltar: "mas quando que o Barão de Mauá entrou em cena"? Então, foi "ah, no segundo império?" No primeiro império? Quando ocorreu? Porque daí, quando eles foram pesquisar isso aqui, não tava lá só sobre, pelo menos nos livros que eles trouxeram, só sobre a bibliografia do Barão de Mauá. Estavam trazendo livros de História que falavam da época do império; primeiro império; segundo império; então, tendo uma localização de quando ficava mais fácil, porque tem livro que fala só sobre bibliografia, só que o que eles estavam trazendo não, então, onde eles iam achar? Então, se eles já tivessem uma...Então, eu tive que trabalhar com eles esse período que ocorreu. Eu nem entrei tanto em ano mais em período, data, segundo império e tal, daí foi onde facilitou a pesquisa, pra eles encontrarem, que daí eles trouxeram alguns livros pra sala e a gente foi fazendo a pré-pesquisa aqui.*

Ent.: Pelo que estou entendendo, você acha que trabalhar História sem cronologia fica difícil?

**Micaela**: *Ah! eu gosto de datas, viu! Eu gosto de...de conhecer, sabe? Eu acho legal, eu acho importante. Não cobro como falei, assim, em prova. Eu não peço alguma resposta que seja: quando...? Isso eu acho que daí já fugiria um pouco daquilo que eu penso, eles têm que entender e não decorar. Então, assim, pedir uma questão: "que dia foi tal coisa?" Não! A não ser acontecimento, assim, que nem a Proclamação da República, que teve o ano de 1879 E tal, alguma coisa, assim, daí sim. Mas de modo geral ficar perguntando data toda hora, eu acho difícil, mesmo porque eu mesma, até hoje me atrapalho em muita coisa.*

Ent.: Quando que você acha que pela reação das crianças, no tipo de atividade você coloca, nas conversas, que eles estão expressando, que eles compreenderam o tempo cronológico, por exemplo?

**Micaela**: *Que eles compreenderam? Uma atividade que, às vezes, a gente faz é: tal coisa ocorreu em, vamos supor, 1800, um exemplo: 1800 que é mais fácil. Então, vamos lá! Nós estamos em tal ano. Quanto tempo já, vamos ver aqui, vamos fazer a conta de quanto tempo, que, às vezes, eles não têm essa noção de já ocorreu há 200 anos isso, então, às vezes, a gente fazendo registro, eles: "nossa, tia! Já faz tudo isso? Cento e poucos anos?" Então, sabe? Está relacionando o tempo daquele acontecimento para o de hoje, sabe? Então, quando você faz essa comparação tipo "ocorreu há 120 anos atrás" é mais fácil para eles do que 1880, às vezes eu sinto que tem um "ah, nossa! 120 anos já". Quer dizer, fulano morreu em que ano? Como no caso lá de D.*

*João VI, lá quando morreu tal, a gente fez, para ver há quanto tempo. "Nossa tia! Mas tudo isso, já? E não sei o que, olha quanta coisa aconteceu e tal". Então, essa comparação, eu acho que às vezes clareia um pouco mais o entendimento de quando ocorreu. Porque eles têm a vidinha deles, 9, 10 anos, às vezes eles falam: "tia, você tem 30? Mas tudo isso?" Eu falo: "gente! Isso não é nada".*

Ent.: Não é mesmo.

**Micaela**: *Eu começo a brincar com eles, né? Então, às vezes, quando há alguma coisa que eu faço essa relação, de quanto tempo ocorreu, daí às vezes eu acho que clareia um pouco mais.*

Ent.: Por exemplo, a transformação histórica: quais são os tipos de atividades que você acha que ajudam nessa compreensão da transformação?

**Micaela**: *Essa transformação seria a evolução? Os acontecimentos que foram, é isso? Atividades? Essa coisa de comparar, tá sempre comparando, eu acho legal eu gosto de fazer, sabe? Lá atrás com hoje, lá atrás com hoje, sempre esse vai e volta eu acho legal, até mesmo...*

Ent.: Relação de presente - passado?

**Micaela**: *É. E já fazendo até uma perspectiva para o futuro ainda, né? Porque não tem como. Eu falo para eles, que tudo que acontece hoje, principalmente na Economia não é, Magda? Olha lá atrás, né? D. João VI, olha o que ele fez com a gente já. Então, é...é uma coisa que não tem, não é uma coisa que surgiu agora, "ah! a corrupção". Agora está em alta, todo mundo fala de corrupção, mas é uma coisa que já vem ocorrendo. Se a gente não fizer nada agora, ela vai continuar lá na frente também, né? Então, eu acho que essa coisa de comparar, eu acho importante pra eles estarem entendendo essa transformação. Eu acho.*

Ent.: Comparação. Na vez passada esqueci de perguntar onde você está fazendo a sua especialização? Não é especialização, qual é?

**Micaela**: *Não. É graduação. Estou fazendo curso de formação pedagógica. Como eu não tenho licenciatura, tenho o Bacharelado e Especialização, especialização eu fiz na UEL e...*

Ent.: Em Educação?

**Micaela**: *É. Na área de Educação, Psicopedagogia e como eu não tenho licenciatura, ainda não subo de nível na prefeitura. Então, eu preciso da Licenciatura, que é o que estou fazendo lá em Cornélio que é um curso de formação pedagógica para quem já tem uma faculdade. Faz só as matérias específicas.*

Ent.: Diz uma coisa, como é que você percebe que as crianças resistem ao trabalho com cronologia, com a História?

**Micaela**: *Resiste? Tem alguns que você fala já, eu acho que já é um pré-conceito ou da forma que foi trabalhada antes, não sei. Quando você fala: "vamos pegar lá, ali na parte de História", tem uns que falam: "eh!" Tem uns que falam: "ah! Tia, mais História"? Até esses dias, eu achei uma tirinha da Mafalda, até lembrei de você, que falava disso, aquelas tirinhas...*

Ent.: Ah! eu quero.

**Micaela**: *Da Mafalda, que falava disso, para que ficar aprendendo, estudando. Ela não gostava de aula de História, porque tem que ficar estudando História sendo que já passou. Para ela o que interessa era o futuro, era saber, aprender o que vai acontecer e não o que já aconteceu. Daí eu contei isso pra eles, sobre essa tirinha, né? Aqui tem um Gabriel que sempre fala quando vê História, ele fala: ai, tia! "Mas, de novo".*

Ent.: Você tem essa tirinha?

**Micaela**: *Hã... eu tenho. Tem em um livro lá, tenho só que achar.*

Ent.: Eu queria xerocar.
**Micaela**: *Lembro que eu vi, é uma tirinha da Mafalda. Vou ver se acho, eu não li.*

Ent.: As tiradas da Mafalda são ótimas
**Micaela**: *É, sabe então, falava nisso! Então, alguns, às vezes, eu noto isso. Quando você fala de História, até no começo do ano, eu andei dando umas bronquinhas aqui. Ah! Fiquei. Pôxa, Como você vai falar sendo que nem sabe o que é, né? Então, alguns fazem essa associação - História só com o passado.*

Ent.: Você falou do futuro. Quando você trabalha esse exercício de pensar o futuro, como é que você conduz essa discussão?
**Micaela**: *Ah! Magda, eu sempre procuro mostrar para eles que nem tudo que eu falo, não é porque eu falo que é lei. Não é porque tem no livro que é lei, que está ali e você tem que seguir. Então, eu falo, oh! tem vários livros com vários pensadores, tem pessoas que pensam daquela forma, vai de você julgar, analisar aquilo lá e ver se aquilo serve pra você ou não. Então, quando eu falo em futuro, até mesmo agora na época de política, que a gente andou conversando alguma coisa, eu falo: "gente! vocês são o futuro, quer dizer, vai saber daqui o que vai sair, vai sair político, o que vai sair daqui...então, se vocês continuarem com aquela mentalidade que a gente tem agora, vocês vão estar fazendo do mesmo jeito que os atuais estão fazendo". Então, eu procuro, assim, porque como eles são 4ª série não dá pra você ir muito fundo, mas mesmo assim, eu acho que ainda pega um pouco neste, neste ponto, sabe? De falar "ó! hoje a gente vai ver sobre o trânsito e hoje vocês são pedestres, mas daqui 10, 05, 08 anos, vocês vão ser os motoristas e se vocês não mudarem essa maneira de pensar agora, vocês vão estar fazendo tudo igual! Vocês vão estar fazendo tudo igual!" Então, nesse sentido.*

Ent.: Você tem aula agora?
**Micaela**: *Não. É intervalo.*

Ent.: Ah! Então, tá.

**[RUÍDOS DE CRIANÇAS À VOLTA]**

**Micaela**: *Sabe, nem sei se é isso que você, da atividade... mas eu procuro fazer.*

Ent.: Não, mas é como você vê.
**Micaela**: *É colocá-los lá na frente, se colocarem no lugar, vamos juntar o que pode ser mudado, fazer essa relação.*

Ent.: Talvez eu não tenha conversado todo o necessário, certo? Então, eu quero deixar em aberto porque provavelmente, eu voltarei para a gente continuar a conversa. Mas agora, eu vou primeiro ver direitinho se abordei todos os aspectos que eu precisava e depois volto a conversar com você, tá? Mas de qualquer forma, para essa etapa eu já quero agradecer muito a colaboração de vocês.
**Micaela**: *Não, imagina. Eu espero poder estar te ajudando.*

Ent.: Me ajudaram bastante.
**Micaela**: *Nesse sentido, que, às vezes, muita coisa falta conhecimento, falta experiência, né? Então...muita coisa não estaria sabendo te definir, certinho, mas aquilo que a gente vai aprendendo em sala, a gente vai tirando um pouquinho.*

Ent.: Tá ótimo, eu tenho que agradecer muito, **Micaela**.
**Micaela**: *Imagina, eu é que agradeço.*

- **INFORMANTE: MICAELA – CASSETE 02 A**
- **ENTREVISTA 2: 20/12/2002**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA TUMA**

Ent.: **Micaela,** quando você nasceu?
**Micaela**: *Eu nasci no dia vinte e sete de Julho de mil novecentos e setenta.*

Ent.: Ah, leonina. Onde?
**Micaela**: *No hospital de Ibiporã.*

Ent.: E seus pais, são brasileiros?
**Micaela**: *São, são, eles nasceram em Sertanópolis. Meu pai...é...veio de Pardinho, né, estado de São Paulo, minha mãe [ruído da fita] nasceu em Sertanópolis, minha mãe também, e vim pra cá.*

Ent.: E a profissão de seus pais?
**Micaela**: *Meu pai é marceneiro, e minha mãe é do lar, cuida da casa.*

Ent.: E a escolaridade deles?
**Micaela**: *Minha mãe fez até a quarta série, né, antigo quarto primário e meu pai até o segundo.*

Ent.: E quantos filhos eles tiveram?
**Micaela**: *Somos em cinco irmãos, três homens e duas mulheres.*

Ent.: Onde você passou a sua primeira infância?
**Micaela**: *Ah, nós morávamos ali na Vila Brasil. Meu pai tinha uma fábrica de móveis ali, então, era junto com a casa. Era ali na Rua Uruguai com a Rua Bolívia, hoje é um prédio ali... mas ali era um espaço muito grande tinha um pé de manga maravilhoso, outra coisa que tinha e eu não esqueço era aquelas, hoje eu acho que não se usa mais tinha aquelas tinas de madeira... (risos)*

Ent.: Ah, eu lembro...
**Micaela**: *Então, boa parte nós moramos ali muitos anos. Meu pai tinha a oficina ali, depois ele construiu em outro lugar, mas a maior parte do tempo foi ali. Depois nós mudamos para uma chácara, ali no Jardim Europa perto da Prefeitura, mas no final ali que dá para a linha expressa. Então, a gente brincava muito, assim, na terra porque meu pai e minha mãe não deixavam muito a gente sair e brincar na casa dos outros, era mais os outros os colegas que vinham brincar com a gente em casa, então, foi isso...*

Ent.: E onde você iniciou os seus estudos?
**Micaela**: *Eu iniciei no Newton Guimarães. Não, não. primeiramente foi no Sossego da Mamãe, onde eu fiz a pré-escola, depois foi no Newton Guimarães, da primeira até a oitava, eu estudei ali, que era perto de casa...*

Ent.: Você teria alguma coisa que marcou em relação às rotinas temporais da sua casa, da sua família?
**Micaela**: *Olha, uma coisa que vai chegando o final de ano me lembra muito, era essa questão do Natal: era uma coisa muito esperada, parecia que demorava muito pra chegar, tinha todo...quando minha mãe começava a pegar as cartas na árvore de Natal, era tudo muito simples, mas tinha toda aquela coisa de ficar pedindo presente pro Papai Noel, quando meu pai tinha ele dava, quando meu pai não tinha a gente entendia. Mas, essa questão do tempo que marcou era isso parecia que demorava muito para chegar o Natal...*

Ent.: E as rotinas cotidianas, tinha alguma coisa que te marcava, que caracterizava a sua família?
**Micaela**: *Ah, tinha! Meu pai nunca deixou a gente almoçar assistindo tevê. Então, o horário do almoço todo mundo tinha que sentar e almoçar. Não tinha essa de um vai chegando. Depois mudou, mas enquanto éramos pequenos todo mundo sentava pra almoçar. Então, dava o horário, agora não me recordo bem, mas era uma alguma coisa depois que o pessoal chegava da escola, depois do meio-dia, a gente sentava pra almoçar! No jantar nem tanto, mas a questão do almoço, horário do almoço era muito respeitada. De manhã também, na época a gente não tinha empregada nada, então, cada um de nós tínhamos uma função dentro de casa. Quem estudava de manhã fazia à tarde e vice-versa, e como eu sempre estudei à tarde, tinha as minhas funções de manhã, e minha mãe fazia, assim, seguir certinho, (risos) porque em cinco se ela não fizesse isso coitada, não dava jeito, e ...*

Ent.: Você lembra, assim, de algumas pessoas, de situações fora da tua rotina familiar, da sua, do âmbito da tua família, que te marcasse em questão do tempo, você observou alguma coisa que te chamou a atenção?
**Micaela**: *Nós tínhamos, que morava em frente de casa, dessa casa que a gente morou mais tempo, tinham eram três meninas: uma da minha idade, outra da idade do meu irmão, tudo encaixadinho, certinho, e a gente brincava; era e a única casa que eu podia ir brincar era ali na casa delas. Elas tinham uma piscina, não chegava a ser uma piscina, eram dois tijolinhos , assim, baixinhos, né, daí tinha o horário pra poder brincar nesta bendita piscininha (risos). Eu era pequenininha, assim, mas eu me lembro bem: como a gente estudava à tarde, né, minha mãe deixava a gente brincar, mas isso era horário marcado mesmo, por causa do sol...*

Ent.: Na casa da sua amiga?
**Micaela**: *Isso. Isso é uma coisa que eu lembro bem porque o sol começava, eu já ouvia minha mãe gritar de lá, chamar a atenção...*

Ent.: E a mãe delas?
**Micaela**: *A mãe das meninas também, né, porque nós estudávamos juntas, tinha os horários. Então, da piscina era determinado, e tinha os dias também, não era todo que ela enchia não. Então, a gente aguardava bem. Eu não me lembro bem se eram duas vezes na semana que a gente podia encher a piscina, mas era piscina modo de falar, (risos).*

Ent.: E quais eram as profissões da tua família, teu pai era marceneiro, sua mãe do lar...
**Micaela**: *Meu irmão mais velho.*

Ent.: Hoje!
**Micaela**: *Virou marceneiro também, era bancário mas acabou também tendo uma fábrica de móveis também. O de baixo trabalha na Sanepar fez, depois de um bom tempo administração, estudou já depois de estar trabalhando na Sanepar. Hoje ele...é...presta serviço, faz vistoria de obras e tal. O meu irmão mais novo ficou na área de Marcenaria também: ajudava meu pai e coisa e tal, hoje ele trabalha não com eles, mas com outra empresa, trabalha com material pra marceneiro...eu professora e minha irmã, ela é especial. Então, ela tá lá no ILECE, já faz alguns anos...*

Ent.: Ela é a caçula?
**Micaela**: *Ela é a menor...*

Ent.: Você freqüentou a pré-escola?
**Micaela**: *Foi. Lá no Sossego da Mamãe, existe até hoje..*

Ent.: Era particular?
**Micaela**: *Era, a escola era.*

Ent.: Quanto tempo você freqüentou?
**Micaela**: *Um ano só, só o pré...*

Ent.: Seis anos.
**Micaela**: *É seis anos.*

Ent.: Você tem lembranças fortes desse período que você passou lá?
**Micaela**: *Uma coisa que me marcou muito é que essa minha vizinha da frente, nós tínhamos a mesma idade e íamos juntas pra lá, então, minha mãe levava e a outra ia buscar, uma mãe levava e a outra ia buscar. Então, duas coisas que me marcaram foi a hora que a gente ia pro Sossego da Mamãe, que era ali pra cima da Duque de Caxias, a hora do lanche, que tinha uma quitandinha ali, e tinha tudo certinho o que a gente tinha que levar pra todo mundo levar igual. Então, quando essa minha amiga não ia, eu ia, pegava lanche direitinho e quando chegava lá, eu não entrava, isso eu me lembro bem com perfeição, se essa minha amiguinha não ia...*

Ent.: Você chegava na porta e não entrava...
**Micaela**: *Eu chegava lá e não entrava, e ela fazia a mesma coisa (risos). Então, é uma coisa que marcou bastante, eu me lembro com perfeição: do portão, como era o parque, a casa que era uma casa de madeira eu lembro que eu chegava no portão e não havia Cristo, minha mãe ficava louca...*

Ent.: Está sendo uma lembrança triste ou alegre?
**Micaela**: *Hoje eu acho engraçado... (risos) porque, né, acha!? Se ela não ia, eu...ela era Maricéia e eu a Micaela, então, eles falavam a Marilu porque as duas viviam sempre juntas né, mas isto é uma coisa que me marcou muito de eu não ir se ela não estava. Agora, eu não me lembro se era insegurança minha ou era frescura, se eu não gostava de ficar sozinha, hoje eu não sei dizer se tem alguma coisa.*

Ent.: Você poderia dizer que é uma lembrança boa?
**Micaela**: *Eu acho, eu gosto.*

Ent.: Tem alguma negativa?
**Micaela**: *Na pré-escola não, não me lembro não...*

Ent.: Dos outros colegas?
**Micaela**: *Pois é, pré eu lembro muito pouco, muito pouco mesmo.*

Ent.: Dos professores ou da professora, dos professores, assim?
**Micaela**: *Eu me lembro com carinho, então, acho que não foi nada, assim, que tenha... mas foi gostoso...*

Ent.: E daí, quando você começou o primário, a primeira a quarta série?
**Micaela**: *Primeira a quarta série foi no Newton Guimarães.*

Ent.: Em escola pública?
**Micaela**: *Foi em escola pública...*

Ent.: Classe mista?
**Micaela**: *Classe mista...*

Ent.: Não era internato?
**Micaela**: *Não, não era integral.*

Ent.: O que você gostava lá e não gostava em termos das rotinas que você começou a entrar?
**Micaela**: *Uma coisa que eu nunca fui muito chegada é quando tinha educação física. Eu nunca fui muito habilidosa pra essas coisas, e a professora eu lembro foi da primeira até a oitava série a mesma. E olha, isso é que é meio complicado, ela era a começar pela aparência dela, a gente pensa, tem que ser jovem, cheio de energia, ela não era, era até meio fortinha. Ela sentava e pedia, gente, eu me lembro tão bem, até na quarta tinha isso, depois na oitava ficou mais forte, essa questão dessa professora me marcou muito mais até a quarta série que talvez tenha me marcado, era uma festa junina que a gente tinha que dançar, era obrigada a dançar, e na hora de fazer o par era um problema, porque aquela coisa de... hoje a meninada é mais aberta cheia de assunto, a gente nem precisa falar nada, mas naquela época era meio complicado, nossa, era muito complicado.*

Ent.: Essa época era década de...
**Micaela**: *Eu entrei, eu não me lembro, meu Deus... setenta e sete, setenta e oito, setenta e nove, oitenta... década de oitenta.*

Ent.: Década de oitenta?
**Micaela**: *É.*
Ent.: E tinha, assim, da escola: tinha alguma coisa, na rotina temporal, alguma coisa temporal, que te marcou em relação a essa época também? Que te marcou nessa fase de sete a dez anos?

**Micaela**: *Magda, a tempo, assim, eu não me recordo não...eu me recordo o horário de ir pra escola talvez...eu morava nessa rua e a partir da quarta série, passei a morar no Europa. Eu vinha a pé, até eu me lembro do sol, uma hora a gente subia a pé todo aquele pedaço ali, mas com relação a tempo que tenha me chamado a atenção...*

Ent.: São os horário?
**Micaela**: *Essa questão de horário, de ir para a escola a uma hora, aquele sol, assim, escaldante, a gente vinha a pé. E a questão do uniforme, mochila, naquela época não tinha mochila, era aquelas bolsas pesadas que a gente tinha que levar tudo. Hoje a gente tem o maior cuidado com os nossos alunos, mas naquela época não tinha...*

Ent.: Quando você se lembra desse época, quais colegas seriam tuas referências nessa época?
**Micaela**: *Eu tenho uma que é minha comadre, eu batizei o filho dela, que é a Selma, ela me faz lembrar bem essa época porque foi nessa época que eu mudei pro Jardim Europa, só tinha a Mari que era aqui da Vila Brasil, depois que eu mudei pra lá, fiz amizade com a Antígona, continuei com as outras, mas era a que vinha numa caminhada longa que nós fazíamos e esta minha amiga, ela me chamava a atenção porque ela sempre foi mais despachada que eu nesta relação de bola queimada que tinha na época, né. Eu sempre fui meio medrosa nessas coisas então, ela me ajudava nesta parte esportiva que eu não tinha a menor habilidade, só que eu era mais, assim, estudiosa que ela; eu lia melhor do que ela, então, eu me encarregava de passar umas colinhas pra ela, sempre fui meio liberal (risos).*

Ent.: E os professores?
**Micaela**: *Os professores, a de primeira e segunda série marcou muito porque foi a mesma D. Adenir, hoje até esses tempos atrás, eu encontrei com ela, continua a mesma coisa, ela me marcou muito, era uma excelente professora.*

Ent.: Em que sentido ela te marcou?
**Micaela**: *Ela era muito mãezona ao mesmo tempo em que ela era muito severa com a gente, não deixava ninguém bagunçar, ela era muito mãezona, sabe aquela coisa de passar a mão e, às vezes, de pegar no colo, ao mesmo tempo que ela dava bronca, ela era muito mãezona, então, eu lembro que ela era, assim, muito bonita,*

*até hoje. Eu acho, eu sou muito fãzoca dela, muito bonitona, assim, alta, uma pose, assim, falava manso, gostoso de ouvir. Depois na terceira já foi meio complicado, ela mudou na metade da segunda. Então, o final da segunda foi meio complicada porque a gente acostumou com aquele jeito e veio uma totalmente diferente, baixinha que gritava num sei quê! Então, a segunda foi meio complicada, na terceira foi meio difícil também porque já era outro estilo e a gente já tava meio acostumado. A quarta foi meio tranqüilo.*

Ent.: Em relação ao tempo, assim, das posturas destas professoras tem alguma que te chamava mais a atenção?

**Micaela**: *Que chamava mais atenção...eu não sei, mas parece que com a Adenir, que foi a de primeira e é a que eu tenho de lembrança mais forte, parece que o tempo, assim, passava muito rápido quando via tava na hora de ir embora; era muito gostoso ter aula com ela, já de terceira não sei se em virtude do conteúdo também nossa demorava para bater o sinal.*

Ent.: E as exigências delas eram diferente em termos, assim, de rotina temporal, organização temporal?

**Micaela**: *Não, porque elas eram exigentes, tanto a que eu gostava mais quanto as outras, era bem exigido a questão do tempo de fazer tudo em sala era bem puxadinho, assim, na época.*

Ent.: Elas definiam tempo para as tarefas?

**Micaela**: *Não, eu não lembro disso não, eu me lembro que ficava falando "tá acabando". A gente tava fazendo uma redação, era horrível fazer redação: "olha, tá acabando o tempo" principalmente na terceira essa questão dava um pouco de aflição (risos) demorava pra começar.*

Ent.: A quinta a oitava você fez aonde?

**Micaela**: *Fiz lá no Newton Guimarães também...*

Ent.: Classe mista, né!?

**Micaela**: *Classe mista.*

Ent.: O que você percebeu de diferença, assim, da quarta série pra quinta série?

**Micaela**: *Da quarta pra quinta, uma coisa que me marcou muito, foi a separação, assim, das turminhas porque era, a gente ficou muitos anos na mesma turma, havia pouca mudança, eles quase não misturavam muito as salas, então, na quinta eu fui pra uma sala que havia muito repetente e eu era, assim, muito quieta, não era de falar muito. Então, eu e uma outra amiga minha do estilo também fomos para essa sala, os alunos eram maiores que a gente, eu sempre fui muito baixinha, depois que eu cresci um pouco mais, é...na época eu era muito baixinha, então, eu senti muito essa mudança de quarta pra quinta essa questão de separação, da turminha mesmo.*

Ent.: Daquele grupo que você pertencia...

**Micaela**: *Depois, no final do ano a gente acabou fazendo amizade com os maiores, eles tratavam, assim, acabou invertendo.*

Ent.: E dessa nova rotina que você entrou, o que você gostou e o que não gostou, o que te marcou, você lembra, assim?

**Micaela**: *É a questão das aulas, da troca de professor, o horário a gente achava muito rápido, achava que não ia dar tempo pra fazer e tinha que fazer...*

Ent.: Isso você não gostava? Ou gostava?

**Micaela**: *Ah, eu não gostava muito não. Eu achava, assim, muito corrido, tinha professor que corria também. Sabe, deixava, sabe aquela coisa, sabe, assim, né, aquela correria, assim, tinha uns que eram mais tranqüilos*

*que davam conta do recado, mas tinha uns que apavoravam um pouco a questão da...de fazer tudo muito corrido "ah, não vai dar tempo, tá no final". Acabava sendo aquela coisa, assim, só meio, mas depois a gente acabou acostumando, eu acabei ...*

Ent.: Você tem, assim, alguma momentos marcantes que você viveu nesta fase?
**Micaela**: *Ah, com relação à educação física marcou muito porque era muito, por exemplo, a gente tinha aula de educação física e era uma tortura, porque no Newton Guimarães era uma viela e agora eles fecharam tudo, então, você tinha que sair desse viela e ficar correndo, é... tinha dez minutos pra você correr em volta da quadra. Você tinha 10 minutos e daí ela contava uma metade da sala corria e a outra ficava contando quantas voltas a gente dava, então, essa questão do tempo marcou muito nesta fase que estes 10 minutos eram uma eternidade e a questão de abdominal, ela marcava lá uns minutos, agora não me recordo quanto tempo era, mas vamos supor, assim, que 3 minutos não devia ser muito mais que isso pra fazer abdominal, então, ficava um outro colega contando e a gente lá se matando pra fazer porque a nota era de acordo com o número de abdominais que fazia naquele tempo. Depois a gente começava, era aquela loucura, ia dando, a metade do tempo ia dando aquela canseira e o tempo não passava (risos). Mas eu peguei uma bronca da educação física disso...*

Ent.: Da educação física ou da professora?
**Micaela**: *Acho que foi da professora porque ela dava junto (risos)...*

Ent.: Alegre não tem nada nessa época não ?
**Micaela**: *Alegre... ah o pessoal, assim, era muito legal...*

Ent.: Aqui você fez uma associação com o tempo de desagrado...
**Micaela**: *É, foi ...*

Ent.: Houve relação com alguma coisa mais feliz?
**Micaela**: *Ah, teve...eu tive turmas, assim, muito boas com professoras também. Tinha uma professora de Matemática, a Dona Dora não só eu como a turma toda gostava muito dela eu me lembro que nesse período que a gente estudava eu estava, na oitava série quando ela se casou, me convidou para ir no casamento dela, acho que hoje ela é dona do Celeiro...*

Ent.: De onde?
**Micaela**: *Do Celeiro, era pelo menos ali da Alameda. Então, ela se casou e nos convidou, tanto que eu fui aluna dela na sexta série e na oitava também então, a gente gostava muito, ela era muito...*

Ent.: E qual que era diferença entre ela e a outra?
**Micaela**: *É que ela era...*

Ent.: Que te marcou?
**Micaela**: *É que me marcou é que ela era mais animada, mais pra frente sempre sorrindo, e tinha outras não que já chegavam de cara feia; sabe quando já entra, assim, com a cara (risos), já com aquele bom dia meio seco e ela não ela brincava tanto, é que eu sou fã, assim, da Matemática, digo que boa parte por causa dela, né, porque eu acho que eu tive dois anos só com ela, mas foi muito bom, as aulas eram muito gostosas.*

Ent.: E vocês tinham atividades extra-classe?
**Micaela**: *Ah, eram poucos naquela época, não tinha muito essa coisa de sair fazer passeios, ver o que a gente tem pra conhecer não...*

Ent.: Alguma pesquisa, alguma trabalho que você lembra, assim?
**Micaela**: *Não, porque tinha lá, a própria escola não tinha ainda uma biblioteca e vinham aqueles ônibus da biblioteca, isso é uma coisa que eu lembro com carinho também, era toda sexta-feira vinha o ônibus, eu esperava! Tinha os livros que eu sempre gostava de pegar. Depois fizeram a biblioteca lá na escola, e a gente também tinha o dia certo para ir, mas fora disso, essa época a gente foi pouco, assim, a biblioteca municipal sempre com o acesso mais no Magistério.*

Ent.: Trabalhos sempre mais internos, no ensino médio você fez qual?
**Micaela**: *Fiz no IEEL, fiz Magistério.*

Ent.: Público, né!?
**Micaela**: *É.*

Ent.: E essa passagem, como é que ela que marcou pra você essa passagem, de ensino fundamental, que na época era primeiro grau para o segundo?
**Micaela**: *Já começou porque antes tinha aquele teste de admissão. Então, já começou aí, você fazer uma prova pra poder fazer Magistério, eu não sei se você pegou essa fase...*

Ent.: Não peguei só a de admissão da quinta série, tinha que fazer..
**Micaela**: *É da quinta série. Então, pra fazer o Magistério tinha que fazer. Então, eu já senti o pesinho da responsabilidade aí e Magistério é uma coisa que eu queria muito fazer, eu tinha uma madrinha que já era professora daí eu tinha um contato muito grande com ela e na própria escola as meninas, na sétima ou oitava série eu tinha um quadro, isso na quarta série, deixa eu voltar um pouquinho: na quarta série, meu pai me deu um quadro, esses quadro de giz comum. Então, quando tinha prova, no dia seguinte, as meninas iam em casa pra gente estudar; então, eu já me achava professora. Então, eu gostava né, e eu sabia passar pra elas, então, isso foi até a oitava série né das meninas virem em casa ficar estudando, quando era menorzinha usava mais o quadro, tinha toda aquela função. Então, Magistério era uma coisa que eu queria mesmo fazer não foi minha mãe que quis, foi uma coisa, assim, que eu quis fazer.*

Ent.: Do meio?
**Micaela**: *É, um pouco de influência da minha madrinha, acredito. "Isso é que é gostar mesmo do Magistério". Então, esse teste que a gente ia fazer para poder saber se ia fazer ou não foi uma coisa que me marcou, porque era uma coisa que eu queria muito, era fazer! E acho que se eu não passasse ali, eu ia ficar muito decepcionada comigo. Então, eu me lembro que estudei pra esse teste, me preparei com aquela responsabilidade, com medo de não passar. Então, foi a primeira coisa que eu senti em relação à mudança.*

Ent.: A gente pode dizer, assim, que você já tinha uma visão profissional na opção pelo ensino médio que você fez?
**Micaela**: *Tinha, já tinha. Com certeza, já tinha.*

Ent.: E a sua organização temporal de vida, mudou a partir deste momento?
**Micaela**: *Um pouco né, porque eu continuei, daí eu fazia a oitava série de manhã e no IEEL também era de manhã, a única coisa era que você tinha que acordar mais cedo pois a distância era maior, tinha que ir a pé. Essa questão de tempo sim. E logo no primeiro ano de Magistério eu comecei a fazer estágio, só que por minha conta, numa clínica de crianças especiais, antigamente, falava excepcional. Então, era gostoso porque era corrido. E na época a gente não tinha muito dinheiro e tal, eu e minha amiga, aí a gente arrumou outra amiga, daí a gente ia, mas a gente não tinha dinheiro sabe, eram dois ônibus, a gente pegava um ônibus até o centro e depois descia era lá na Fernando de Noronha, pra lá da J.K. A gente descia a pé porque, com o dinheiro a gente comprava o lanche, eram uns negócios, assim, mas era gostoso...*

Ent.: O ônibus ou lanche?
**Micaela**: *É, mas é uma coisa, assim, que até hoje quando a gente senta, a gente lembra com carinho...*

Ent.: A alteração na sua rotina temporal existiu?
**Micaela**: *Existiu...*

Ent.: E o que te marcou nessa alteração?
**Micaela**: *Foi tentar conciliar porque em casa, eu tinha que auxiliar minha mãe do mesmo jeito, estudar e estágio estava fazendo, era uma opção nossa, não era obrigado a fazer. A gente queria, surgiu, a gente começou a fazer, gostou e daí foi, mas era corrido, assim, tinha que me organizar direitinho.*

Ent.: E dentro deste nível de escolaridade que agora era o Magistério no ensino médio, como é que você percebia a organização temporal dos professores, em relação a organização do tempo deles? Como é que você enquanto estudante observava estes professores?
**Micaela**: *Havia de tudo, tinha professores excelentes, super organizados, que já no começo já dava todos os trabalhos durante aquele ano, pra gente poder se organizar porque o Magistério tem muito trabalho, a gente faz muito trabalho, era muita apresentação, muita coisa, então, tinha uns que eram logo no começo do ano já davam aquela coisa. A gente achava o máximo, já vinham com as datas da apresentação, de entrega do ano todo ou pelo menos do semestre, era ótimo, eu gostava...*

Ent.: Gostava?
**Micaela**: *É, porque daí você já vai se organizando: eu nunca fui de fazer tudo com muita antecedência, mas eu sempre gostava de saber que tinha tal coisa pra tal dia, daí encaixava, mas tinha alguns que não, o dia é hoje e depois de amanhã...*

Ent.: Ah, da improvisação você não gostava?
**Micaela**: *Não gostava muito não (risos).*

Ent.: Os marcantes seriam os mais organizados?
**Micaela**: *É, chamavam atenção.*

Ent.: Nessa época você tem alguma lembrança de tempo livre, tempo de pressão, você sentiu neste período.
**Micaela**: *De pressão? Ah, teve muito trabalho que nós fizemos logo no primeiro ano de Magistério, se eu não me engano era um trabalho sobre os símbolos nacionais. Acho que quem passou por lá na época que eu passei, teve a mesma coisa; e era muito extenso aquele trabalho e essa professora, ela sempre fazia uma competição em sala para tirar o melhor de cada sala, o melhor trabalho, a melhor equipe, e tudo o trabalho era tudo decorado, os símbolos nacionais, a bandeira, o porquê da bandeira, histórico da bandeira, era tudo assim, era tudo rápido, chegava, num lia nada: decorado mesmo. Isso foi uma coisa, assim, que incomodou e era, assim, muito grande e daí foi indo, e minha equipe ganhou da minha sala e depois entre todos os primeiros, houve um que foi da minha sala também e depois houve um jogral, uma apresentação no salão Nobre, a gente apresentou para a sala e como minha equipe ganhou, a gente apresentou no salão Nobre; foi uma coisa que me marcou muito e tava muito frio e tinha que ter uma roupinha lá certa, uns estavam de camisetinha, a gente apresentou os símbolos nacionais, do Paraná também e de Londrina também, sei que foram uns trinta. Magda, pra decorar tudo aquilo? Só por Deus! Foi uma coisa, assim, que me marcou, que me incomodou, que por um lado foi bom, nossa equipe ganhou, poxa que legal, mas foi, assim, nossa eu lembro da gente decorando isso lá em casa, assim...*

Ent.: Quando você pensa, assim, "escolhi ser professora", qual dos professores que você teve no Magistério, na tua vida particular, você tinha uma referência, mas no Magistério, quais professores você gostaria, você teria como referência pra ser professora?

**Micaela**: *Ah, no Magistério eu tive algumas professoras, nome, assim, eu sou meio esquecida pra nomes, mas eu lembro de Português eu não sei se Ita, ou Zita...eu não me recordo o nome. Acho que é Zita.*

Ent.: Alta?

**Micaela**: *Alta. Ela me chamou muita atenção porque tudo ela falava "né" tudo, daí na primeira apresentação dela que era sobre um livro, O Cortiço, eu lembro, eu fui falando e falava muito, né e falava baixo né!, Ó, o né saindo...ela me corrigiu e ela era fria, não era muito risonha não, mas ela era fria, mas ela me corrigiu de uma maneira que eu me policiei tanto que agora de vez em quando deve sair um. Eu não falava o né, eu lembrava, porque ela não foi, assim, brava, mas ela falou "olha, você enquanto professora não deve ter tais vícios" e daí ela foi falando a questão de eu falar baixo que era pra eu chegar em casa olhar pro espelho, fechar a porta e falar mais alto, eu falava baixo demais, a questão do né. Então, ela me marcou muito neste sentido de me corrigir, mas eu não vi aquilo como ruim, vi como uma coisa boa.*

Ent.: Ela fica como referência para você pela forma com que ela falou? Como que ela te corrigiu?

**Micaela**: *Isso ela me corrigiu, mas de uma maneira. Ela não foi brava e não ficou passando a mão na cabeça. Ela falou "do jeito que tá não é bom pra você, você tem que melhorar" tal...*

Ent.: E curso superior, onde você fez?

**Micaela**: *Fiz na UEL.*

Ent.: Qual curso?

**Micaela**: *Administração. Pois é, nessa época...*

Ent.: Por que foi que você resolveu fazer administração?

**Micaela**: *Então, eu quis mudar! Quando eu tava no Magistério aquela coisa de muita greve, no estado, os salários, assim, baixo...*

**[FIM DO LADO A – CASSETE 02 A]**
**[INÍCIO DO LADO B – CASSETE 02 A]**

Ent.: Continuando **Micaela**.

**Micaela**: *Então, na época que eu tava terminando o Magistério, tava tendo muita greve. Eu acho que do estado, os salários estavam muito baixos, tava uma época muito complicada para a educação. Então, mesmo eu tendo aquele gostinho, assim, aquela vontade, eu queria, assim, mudar, ter uma outra opção de poder, sei lá de ganhar mais que eu não queria ganhar muito pouco. Então, eu fui por pura eliminação: a princípio eu queria ter feito é Psicologia que eu gostava e havia tido uma excelente professora no Magistério que me fez gostar de Psicologia, mas era tempo integral e eu queria trabalhar porque na época do Magistério eu já tava dando aula particular no último ano. Mas eu queria mudar! Prestei vestibular daí pra Administração. Eu queria que fosse alguma coisa que fosse de manhã que eu não queria estudar à noite, queria aproveitar pra estudar de manhã e acabei caindo na Administração porque eu gosto de Matemática e tem bastante Matemática eu falei é por aí, fiz um ano de administração e teve concurso da Prefeitura falei: "bom, então, eu vou fazer porque daí é meio período vou conciliar e fiz o concurso. Não estudei, fiz, assim, meio de alegre. Falei "ah, vamos fazer". Eu e minha amiga que estudou comigo o Magistério né, ah, nós ficamos na mesma sala e uma coisa que me marcou nesta época foi a prova para entrar na prefeitura. Eu comecei a ler e comecei a achar as respostas. "Com certeza é alguma pegadinha" porque antes de entrar o pessoal todo com apostila estudando e eu e a Malu lá conversando tranqüilas: "Malu do céu, o que nós estamos fazendo aqui: olha que pessoal todo estudando". Ela falou "ah, já que estamos aqui vamos fazer". "Então, vamos!" Eu comecei a ler e responder, eu falei "gente,*

*tem alguma coisa errada, porque se eu que não estudei to conseguindo fazer, imagina quem estudou", mas tudo bem, né. Daí saiu o resultado eu fui ver o resultado na Prefeitura. A Malu não podia ir e era uma lista pequena era pra ter sido aprovado trezentos e foi aprovado na época quarenta, quarenta e dois. Daí eu comecei a olhar de baixo. Pensei "se eu passei foi aqui em baixo". Na primeira lista nada, na segunda o nome da Malu e a Malu sempre foi estudiosa, bem, e cadê meu nome. Eu falei "Poxa vida, meu Deus! Deixa eu ver se tem mais alguém" e daí tava o meu nome, tipo assim, em quinto e foi uma alegria só. Comecei o Magistério fazendo administração só que eu fui pegando gosto pela coisa e eu entrei já direto aqui nesta escola. Então, o primeiro ano foi complicado porque eu peguei primeira série e era ciclo básico e quando eu tinha terminado não era, era tradicional. Aí foi uma luta meu Deus do céu eu chorava muito, tinha dia que eu chegava em casa e falava "mãe não quero ir mais pra escola" e a Inês é muito exigência tem empenho, mas daí foi, foi superando e fui pegando gosto pela coisa, e fazendo administração neste período. Gostei do curso, mas não me via, quando eu terminei o quarto ano não me via jamais em condição de administrar qualquer coisa que fosse. Mesmo eu tendo feito estágio, tudo, não, já via ali que não era pra mim; já no terceiro ano. mas daí eu terminei eu não podia deixar pela metade... daí...*

Ent.: E você foi fazer o que? Em termos de Ensino Superior?

**Micaela**: *Daí eu parei...fiquei um tempo. Eu não sei terminei em noventa e um, tipo, oito anos depois, sete anos depois, eu fui fazer faculdade, eu fui fazer Pedagogia no Cesulon. Eu e uma professora daqui sentíamos necessidade, para aumento de salário aquela coisa, fui fazer! Só que eu fiz um mês e tava muito caro, já vi que não ia dar e lá tinha xérox, tinha um monte de coisas e ia ficar difícil para eu pagar, eu tive uma aula de PsicoPedagogia com a Dorotéia foi um mês de exame! Eu amei Psicopedagogia, e mas passou eu tranquei, parei de fazer porque sabia que financeiramente ia ficar difícil para eu pagar daí fui num aniversário e a Dorotéia tava junto. E comecei a conversar dizendo que gostava da aula e "porque parou?" e aquela coisa toda, "porque que você não faz especialização?" Eu não sabia que eu podia fazer ela falou" Mas você pode. Você não tem experiência no Magistério?" eu disse "Sim, mas eu não tenho curso superior na área de educação". "Ela: Não! Se você tem experiência vai lá faz o teste e se você for aprovada..." Daí deu certo fiz, Psicopedagogia ...*

Ent.: Especialização?

**Micaela**: *Especialização...na UEL também. Aí que eu comecei a ir pra minha área. Já tava no Magistério, já trabalhava dois períodos, trabalhei um tempo em escola particular além de ficar aqui. Daí eu fiz minha especialização e no ano seguinte eu fiz matemática só que daí eu fiz em Cornélio. É aquele curso pra quem já tem faculdade: esquema único!*

Ent.: Não sei se tem outro nome, se continua. É isso que você tá falando?

**Micaela**: *Não, não mudou....eu não sei dizer qual é não. Logo em seguida isso eu terminei em noventa e nove, em dois mil. É porque eu me casei em noventa e nove, então, eu terminei a especialização logo em seguida eu comecei a fazer em Cornélio daí fiz um ano lá....*

Ent.: Licenciatura?

**Micaela**: *É licenciatura...*

Ent.: Matemática?

**Micaela**: *É de Matemática...*

Ent.: Neste teu período de curso superior, porque administração, você fez Psicopedagogia, como é que você lembra, assim, as relações temporais? Como é que você se via neste tempo?

**Micaela**: *Ah, deixa eu ver. Quando começou era, assim, com dezoito anos era muito, muito bobinha, muito devagar pra coisa. Mas a questão de tempo: o primeiro ano na faculdade foi o ano que mais me marcou. Eu tive aulas com o professor Wagner [interrupção da fita]. Eu tive um professor em Matemática que era o*

*professor Vado, que já era amigo do meu pai e eu peguei de cara ele. Quando eu fiz Magistério, a gente não tem base em Matemática, fiz cursinho, fiz seis meses de cursinho lá na escola particular. Ficava mais perdida que não sei quê em Matemática, porque a gente não tinha aquela matemática, era Matemática básica. Nossa foi muito difícil a tal da matemática básica, todo mundo fazendo logaritmo, exponencial e eu lá sonhando...Eu me lembro que ele me deu um apoio muito grande, me deu livros para eu estudar em casa. Então, o meu primeiro ano foi muito difícil, tava trabalhando...*

Ent.: A sua rotina temporal foi alterada?

**Micaela**: *Foi, porque eu tive que estudar, Magda, para eu passar, eu tinha que estudar muito Matemática porque era um conteúdo que eu não conhecia e todo mundo que tava lá, na época, só eu tinha feito Magistério ali daquela turma. Então, o pessoal tava mais por dentro da Matemática, eu tava totalmente perdida. Nossa, fiquei muitas noites, assim...*

Ent.: Você já tava trabalhando?

**Micaela**: *Tava, só que época do primeiro ano não; dava aula particular. Então, à tarde, eu ia na casa, dava aula particular; no segundo ano que eu comecei a trabalhar aqui na Prefeitura. Eu tive aula com ele no primeiro e no segundo, no primeiro Matemática A e B. Então, foi: eu tive que ler muito e foi onde eu criei o hábito de ficar à tarde: eu ficava lendo até duas ou três horas porque dava aquela hora do sono, mas depois que passava eu ficava bem. Então, eu lia, no outro dia era uma loucura pra acordar, mas aquele período eu ficava bem, era o horário que mais, assim, que eu mais sentia, que eu mais, assim, estudava conteúdo, era esse horário da madrugada, eu lembro que eu ligava o rádio baixinho...*

Ent.: Isso, antes você não fazia?

**Micaela**: *Fazia, mas não tanto quanto. Eu sempre fui meio, assim, corujinha, de estudar à noite, mas na faculdade foi a época que eu estudei mais...eu senti mesmo, porque antes eu não era muito, assim, de estudar, eu prestava muita atenção na aula. Então, quando era prova, um ou dois dias antes eu dava uma passada, fazia o meu resumo e tava feito. E na faculdade não: só aquela passada não resolvia porque o que eu aprendia na sala não era suficiente...*

Ent.: E quando você lembra de toda essa tua escolaridade, em relação, na questão do tempo em toda a organização temporal das obrigações ou não obrigações, o que você lembra de mais marcante com mais prazer e com menos, não muito prazer de toda esta trajetória? O que ficou, o que ficou de toda essa trajetória?

**Micaela**: *A questão do tempo, uma coisa que acontece de a pessoa ficar, criar o hábito de ficar até mais tarde. Esse hábito eu tenho até hoje, até pra fazer provas eu consigo fazer melhor à noite. Às vezes eu tenho, por exemplo, o sábado, tenho o sábado todo livre vamos supor, eu não consigo sentar e fazer prova sábado à tarde, vamos supor ou domingo, não rende. Eu até sento e fico horas fazendo uma prova, no entanto à noite, não sei o porquê, rende! Eu chego, às vezes, numa noite fazer duas ou três provas porque lá na escola particular a gente tem que entregar um pacote de provas, então, são vinte provas de uma vez, agora eles estão querendo mudar um pouco...*

Ent.: São vinte modelos?

**Micaela**: *É, mais disciplinas diferentes, porque são, geralmente a gente faz...eu pego, vamos supor, português então, eu faço prova, são duas provas pro período da tarde, duas pro período da manhã e uma pra segunda chamada, então, são cinco provas por disciplina que eu pego eu chego a fazer quinze, vinte provas...*

Ent.: Por mês? Por bimestre?

**Micaela**: *Por bimestre. A gente entrega tudo junto, vamos supor no final do primeiro bimestre eu entrego todos do...*

Ent.: Do ano?
**Micaela**: *Do segundo bimestre. Então, essa questão do tempo, à noite, não sei porquê rende mais. Sabe, à noite a coisa caminha e eu não sei o que tem a ver isso, fica melhor à noite fazendo do que durante o dia.*

Ent.: Você lembra em que momento você foi mudando seu ritmo temporal?
**Micaela**: *Final de Magistério porque daí eu já comecei, tinham os estágios, na época eu fiz na Prefeitura, a gente ficou um bom tempo, acho que três meses fazendo estágio. Então, eu acabei passando as minhas coisas para à noite porque Domingo eu nunca gostei de trabalhar aos domingos. (risos)*

**[INTERRUPÇÃO DA FITA]**

Ent.: Quando é então, que você então, decidiu ser professora?
**Micaela**: *Quando eu decidi? Quando eu terminei a faculdade, quando eu terminei Administração, eu vi que meu negócio era o Magistério porque na época...*

Ent.: Quando você entrou no Magistério, você queria mas não tinha essa definição?
**Micaela**: *É, eu queria ser professora, mas aí em virtude do que estava acontecendo financeiramente, greve, eu falava "ah, eu não quero isso pra mim". Daí eu fui pra Administração e comecei a dar aula na Prefeitura. Foi quando eu terminei o curso que eu vi que não era minha praia. E eu já tava eu já tinha superado aquele início, assumindo já tava gostando do que eu tava fazendo, foi onde eu vi não vai ter jeito, por isso que mais tarde eu fiz a Psicopedagogia e a Matemática, voltados porque eu sabia que não sairia mais.*

Ent.: Quais são as suas referências positivas para ser professora?
**Micaela**: *Referência positiva, assim, que eu tenho?*

Ent.: É de outros professores que passaram pela tua vida?
**Micaela**: *Ah! Eu tive, assim, eu procuro fazer com os meus alunos, procuro pegar modelos que eu gostei e procuro fazer com eles. A questão do tom de voz, sem grito, na época que eu fiz Magistério no estágio na sala que eu fiquei a professora gritava muito e eu fui ficando apavorada quando foi chegando a minha semana de regência porque eu não parecia em nada com o jeito dela. Tanto é que eu fiquei muito preocupada "Meu Deus, se as crianças quiserem que eu tenha a postura semelhante à dela o que que vai ser?". Mas aí, graças a Deus, eles gostaram do (risos)...do meu jeito. Então, a questão da voz, eu acho importante, faz bem os alunos sempre falam isso que eu não grito, de vez em quando a gente tem que rodar a baiana, mas não é sempre. Talvez um pouco da paciência. Eu acho, principalmente aqueles casos, assim, que não vão, que não vão, aquela de respirar fundo e falar: "Senhor me ajuda!". E começar tudo de novo, e tudo de novo, e outra coisa que eu gosto também é sempre buscar, estou sempre buscando maneiras diferentes de ensinar...*

Ent.: Você já teve professores que você percebia isso nele?
**Micaela**: *Tive. Foi essa que eu comentei de matemática, na sexta série, a D. Dora. Ela tinha muito isso de às vezes o aluno não entendia, não entendia; ela chegava no outro dia com a mesma matéria. Ela dava de outra forma isso eu me lembro, assim, com muito carinho.*

Ent.: E com relação a tempo, quais seriam as suas marcantes positivas e negativas?
**Micaela**: *Positiva...*

Ent.: Acho que você já falou também...
**Micaela**: *É, acho que a questão da organização, eu procuro...*

Ent.: Qual que você lembra, quando você lembra "ah, essa pessoa eu admiro porque era uma organização" e coisa e tal?

**Micaela**: *Eu não lembro o nome, no Magistério eu tive, meu Deus.... Ah! Essa Zita foi; uma que era muito organizada, era a Leda...*

Ent.: Cordeiro?

**Micaela**: *É, ela era, assim, super, super organizada, muito organizada. Eu lembro que no primeiro dia de aula ela trazia tudo, era uma das que trazia tudo ali certinho.*

Ent.: No início do ano?

**Micaela**: *No início do ano!*

Ent.: E negativo?

**Micaela**: *E negativo eu tive um professor acho que era Edgar o nome dele, de Física eu acho! Ah, Magda, ele era muito atrapalhado, assim, ele perdia muito tempo da aula com discussões sem fim. Então, às vezes a gente achava que podia estar usando aquele tempo, já era curto o tempo da aula. Um dia ele começou a discutir quando que o feijão tava cozido, quando que a gente sabia que o feijão tava cozido. Entrou em uma discussão sem fim, nossa foi uma aula inteira e não chegamos a conclusão nenhuma, até hoje porque a gente falava o que a gente sabia de casa. E ele falava que não, o negócio do frio...então, isso me incomodava porque você via o tempo passando e você não tava aprendendo nada. Sabe, então, isso era uma coisa ele enrolava muito, assim, no sentido de não entrava direto no assunto. Sabe era uma coisa que eu não gostava, eu achava, assim, que desperdiçava o nosso tempo.*

Ent.: Esse tipo de professora que você é, você acha que você traz modelos ou modelo de alguém?

**Micaela**: *É, eu acredito que modelos; eu acho que eu pego um pouquinho lá da primeira série, eu pego um pouquinho ali de quinta a oitava. Que nem redação: redação sempre foi uma coisa que me deu um pouco de trabalho. Tanto é que na minha especialização eu fiz sobre redação. Até a professora que leu ela mesma falou da minha introdução: "escreva o que te motivou a entrar neste tema", eu falei tudo com relação à redação aqueles temas que davam pra gente: "minhas férias", aquela coisa. Em casa tudo era muito difícil; então, a gente não viajava, sabe? E era uma maneira difícil viajar, férias na fazendo não conhecia fazenda, aquilo era muito difícil pra eu escrever, e o número de linhas que dava: tinha que ter tantas linhas. Daí eu começava a aumentar a letra, sabe, pra dar; era uma coisa, assim, que dava um trabalho tão grande (risos)...*

Ent.: As estratégias...

**Micaela**: *É. Então, eu tinha uma professora na sétima série, eu acho que a Dona Sônia, Sônia Guerra, muito bonita.*

Ent.: Ah, a Sônia eu conheço.

**Micaela**: *Só que quando eu cheguei a ter aula com ela, eu já tava na sétima e já tinha meus probleminhas com a redação essa coisa de linha e tal e eu, às vezes, enrolava, acabava enrolando, porque a gente fazia redação na sala e ela gostava sempre que a gente lê-se. E eu morria de vergonha porque eu não gostava muito das redações que eu fazia. Então, sempre quando ela falava pra mim eu nunca tinha terminado, eu sempre falava que não tinha terminado ainda por medo de ler e ela era muito exigente também.*

Ent.: O que você sofria em relação ao tempo que te davam ou que não te davam?Que professor que marcou nisso?

**Micaela**: *Ah, a Dona Vergi, não sei se você conheceu do Newton Guimarães, nossa a Dona Vergi era muito brava, minha amiga até reprovou com ela. Ela era muito exigente, ela marcava é, vamos supor, trinta, a gente tinha uma aula, Português eram geralmente duas aulas, né, seguidas; ela dava exatamente uma aula, ela chegava e explicava certinho o que tinha que ser feito a hora que batia aquele sinal da primeira aula a redação tinha que estar pronta. E, às vezes, não vinha porque eu sou, assim, às vezes, eu demoro um pouco; depois que*

*eu começo vai que é uma beleza e essa questão de querer fazer logo e acho que é o emocional que fica meio, assim. Não ia, não saía, não saía. Em casa, as redações eram jóia, tinha tempo de fazer, mas a D. Vergi me marcou muito nesse...*

Ent.: Era uma opressão, assim?
**Micaela**: *Ah, era e ela era, assim, brava, tinha, a própria, uma cara mais fechada. Acho que é por isso que eu sou tão risonha com os meus alunos acho que forma essas caras feias que me marcou...*

Ent.: E como é que você trabalha com os teus alunos essa questão do tempo?
**Micaela**: *Ah, a gente tem que, tempo, não adianta querer, né, hoje eu vejo, que não adianta você querer, às vezes, você queria que desse o tempo todo pra fazer, a gente não pode fazer isso o resto fica pra trás. Eu procuro combinar com eles essa questão do tempo, se a gente vai fazer uma produção de texto em sala eu procuro combinar com eles e falo "vamos fazer"; procuro já dar um tempo, assim, que eu sei que é, porque, às vezes, com o passar do tempo a gente vai pegando as manhas com relação a tempo também, do que dá pra ser feito e o que não dá, então, eu procuro combinar com eles a relação do tempo e eles sabem essa medida, principalmente, aqui na prefeitura, o Marcos não dá muito tempo, eles vão terminando e eu já vou corrigindo ali com eles, então, muitos até gostam de apressar um pouco mais, né, para eu poder ter...*

Ent.: Você tem professores na família além de você?
**Micaela**: *Hum hum, não.*

Ent.: Você já falou que quando você se descobriu professora foi quando começou a dar aula?
**Micaela**: *É, daí eu vi que gostava...*

Ent.: Você é casada?
**Micaela**: *Sou.*

Ent.: Tem filhos?
**Micaela**: *Não.*

Ent.: Religião?
**Micaela**: *Católica.*

Ent.: Marido profissão?
**Micaela**: *Vendedor.*

Ent.: De que área
**Micaela**: *Agora está na parte odontológica.*

Ent.: Você participa de atividades religiosas, você, assim, é uma pessoa atuante na comunidade religiosa?
**Micaela**: *Ah, deixo um pouco a desejar, vou à missa mas com relação, às vezes, é uma coisa que me incomoda e ainda quero fazer essa coisa de...é um sonho meu, alfabetizar adulto, eu tenho, mas não com o sentido de dinheiro não, pegar um grupo e como voluntária é uma coisa que ainda quero fazer.*

Ent.: E hoje, você não desenvolve atividades comunitárias, você tem alguma relação com a comunidade, faz algum trabalho com a comunidade?
**Micaela**: *Hoje não.*

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

Ent.: Você tem a sua profissional e a sua vida familiar, há comunicação entre estas duas esferas?
**Micaela**: *Sim, há muito, muito, porque a gente enquanto professora não tem como você levar serviço pra casa, né, num tem jeito e o meu marido a gente namorou um bom tempo e ele já sabia que ia ser assim, então, ele me ajuda muito e pelo fato de não termos filho, também acho que ele me ajuda muito, essa questão de digitar trabalho, fazer, já que eu to fazendo prova, ele mesmo vai pra cozinha, faz numa boa, quando eu to em casa numa boa, vou, faço, gosto muito de cozinhar, mas nessas épocas assim, ele vai e faz pra mim então, acho que a gente interage bem, conversa muito comigo...*

Ent.: E os grupos se relacionam?
**Micaela**: *Sim...*

Ent.: O grupo da escola com o grupo da família, tem encontros, relacionam-se...
**Micaela**: *Sim, sim grandes amigos, assim...*

Ent.: E como é a organização temporal da tua família, você e seu marido, né?
**Micaela**: *(risos) ah, eu diria que tranqüila, só que a única coisa que não combina em relação a tempo é que eu gosto de dormir tarde e ele gosta de dormir cedo, então, ele brinca, quando dá onze horas eu to lá, acesa, quero conversar, fala e ele tá lá, dormindo, e quando dá, Domingo oito horas, ele levanta e quer abrir e eu quero dormir (risos) sabe, às vezes, nesse ponto a gente vai e acaba fazendo piada disso, graças a Deus não dá motivo...mas que dá diferença dá, com relação a tempo dá.*

Ent.: Você iniciou sua carreira numa escola pública?
**Micaela**: *Foi.*

Ent.: Por concurso?
**Micaela**: *Concurso.*

Ent.: Que ano você começou?
**Micaela**: *Entrei em 89.*

Ent.: Em que escolas você já atuou?
**Micaela**: *Da prefeitura só aqui...Bespalhock, trabalhei em escola particular no Peixinho e agora na escola particular.*

Ent.: E sobre...na escola pública você trabalhou com alunos de que nível econômico, com escola pública de periferia?
**Micaela**: *Ah, aqui no início a gente atendia agora não mais, mas o Alexandre Urbanas e toda aquela região lá de baixo, tinha alunos de eu fazer logo que eu comecei na primeira turma, eu fazia...meu pai fazia compra e a gente...eu levava porque era muito carente, trazia às vezes, lanche de casa pra eles, daí depois de algumas vezes, meu pai foi lá e o pai das crianças tava dormindo e meu pai não quis levar mais, eu fazia e meu pai levava eles moravam aqui pra baixo...*

Ent.: Você trabalha com duas realidades ...
**Micaela**: *Bem diferentes.*

Ent.: Quais são as funções que você já exerceu na escola?
**Micaela**: *Aqui na prefeitura, olha, já fui..já trabalhei de pré a quarta, peguei todas quando nós tínhamos a Cacilda supervisora, fui auxiliar de supervisão e agora estou na secretaria, entrei agora final de ano e to aqui...*

Ent.: E na escola particular?
**Micaela**: *Quarta série...quarta série com todas as disciplinas quando você fez o trabalho eu trabalhava com História, Geografia e Português, no ano seguinte Matemática e Ciências.*

Ent.: Qual a diferença entre a clientela que você, na escola pública e na escola privada?
**Micaela**: *A diferença que eu sinto, que não imaginei que existisse, é que lá na particular eu sinto que eles são mais carentes, eles são, assim, mais grudados, querem mais, são mais melosos, eu não sei se uma coisa que eu reparei, lá tem mais casas de pais separados do que aqui, e lá eu vejo isso, eles são mais melosos e ficam mais em cima , parece que querem mais atenção.*

Ent.: A escola pública, ela é...as famílias são de classe média?
**Micaela**: *Não, de média baixa.*

Ent.: Onde você acha que é mais gratificante trabalhar na escola pública ou na particular?
**Micaela**: *Ah, eu gosto dos dois, aqui na pública você pega, lida com crianças de várias realidades numa mesma sala você tem crianças, todo sujinho, todo fedidinho e aquele que é danoninho, então, é gostoso você poder inter...integrar esse dois mundos, né, dá um pouco de trabalho, mas é muito bom você ver aquele que tem um pouquinho ensinando o outro que não tem, isso pra mim é uma coisa que me faz bem, muito bem e lá na escola particular é gostoso também, é diferente...*

Ent.: Crianças, e o que é esse diferente?
**Micaela**: *Eles têm...eu, quando eu comecei lá...essa onda computador, esse acesso de informações eu não tinha né, então, eu tive que me modernizar comprar um computador, ter internet porque eu estava ficando pra trás já, então, ao mesmo tempo em que você é obrigada a se atualizar, mais para poder acompanhar o ritmo deles, então, é uma conversa diferente, mas no final eu não vejo diferença quando eu trabalhei com quarta aqui e quarta lá, mesmo tipo de prova que eu dava aqui e ainda acho que aqui eu puxava mais do que lá, é que aqui a gente tem mais liberdade, então, às vezes, prova que eu desse aqui se eu desse lá eu não acredito que eles sairiam tão bem, eu acho que...*

Ent.: Quais as séries que você trabalhou na escola particular?
**Micaela**: *terceira e quarta.*

Ent.: Terceira e quarta só, e qual foi a mais gratificante de trabalhar, em todas as séries que você já trabalhou qual foi mais gratificante?
**Micaela**: *Olha na pública ou de modo geral?*

Ent.: Na particular e na pública também?
**Micaela**: *Na particular quarta série, gostei muito da experiência e na pública foi o pré, tive um pré aqui que me encheu de alegria, nossa, eu nunca tinha pego pré, então, foi uma experiência nova então, eu peguei o pré já em Março, final de Fevereiro e começo de Março, minha família tava meio complicada então, eles me deram de presente eu achei que não fosse dar conta então, eu me empenhei tanto, busquei tanto que os resultados, assim, teve um dia que eu chorei de alegria de ver um toquinho daquele produzindo texto, Magda, coisa linda...*

Ent.: É? Produzindo texto?
**Micaela**: *É, muito lindo.*

Ent.: Quais são as condições de trabalho que você tem na rede privada?
**Micaela**: *Condições de trabalho...*

Ent.: O que você me fala das condições de trabalho?

**Micaela**: *São boas, está tendo melhoras, lá houve uma mudança na direção, a gente tá conseguindo algumas coisas boas, tipo, quadro era muito ruim de escrever, eles mudaram, o guarda pó era muito fechado, muito quente, eles tiraram as mangas, sabe, coisas...*

Ent.: Quem é a diretora agora?
**Micaela**: *Agora tá o Egidio, o diretor pedagógico acho que é o Bira, então, são pequenas mudanças, mas que estão que antes incomodavam e que agora a gente tá conseguindo aos poucos, número de alunos lá reduziu, nossa em sala agora o máximo são vinte e este ano eu trabalhei com a maior turma que era vinte e quatro, pra quem trabalha com trinta e quatro é até engraçado, eu tinha trinta e quatro aqui e vinte e quatro lá o número de alunos maravilhoso, Magda, trabalhar com menos alunos, só quem tem trabalha, o atendimento é outro a correção, você consegue corrigir todos os cadernos enquanto você tá ali com eles, sabe, e esse ano vai ser melhor ainda porque não vai passar de vinte, então, vai ser ainda melhor porque parece que não mais...*

Ent.: Mas menos não é bom não, **Micaela**...
**Micaela**: *É...*

Ent.: Não dá ritmo pra trabalho.
**Micaela**: *Então, eu trabalhei com vinte e quatro e acho que foi uma experiência ...*

Ent.: Eu acho que vinte e cinco é um número, os vinte e quatro porque dá os números pares...
**Micaela**: *Foi uma experiência ótima.*

Ent.: As relações com os seus colegas na escola privada, tá, como é neste espaço?
**Micaela**: *Ah, é tranqüilo, cada um na sua tem pessoas que você tem mais afinidade que outras então, eu fico muito na minha não sou de ficar, fico quieta lá no meu canto e quem vem a gente conversa, é lógico, conversar com todos, assim, mais um ou outro mais afinidade, porque escola particular tem um pouco daquela que meio que competição pra se manter ali, então, eu tomo um certo cuidado com o que eu falo, observo mais do que falo (risos).*

Ent.: Quais são suas perspectivas para o futuro?
**Micaela**: *Pro futuro ai ai ai, eu quero continuar em sala ainda por algum tempo, enquanto eu tiver gás ...*

Ent.: Na escola privada ou na escola pública?
**Micaela**: *Eu acho que mais na pública, porque na...acho...da pública não quero sair, não pretendo, da particular eu gosto muito, mas se um dia eu tiver que optar, depois que eu tiver filhos e eu sei que isso vai acontecer...*

**[FIM DO LADO A]**

**[INÍCIO DO LADO B]**

Ent.: Então, continuando **Micaela,** qual a sua perspectiva para o futuro profissional?
**Micaela**: *Eu pretendo continuar em sala, enquanto eu tiver pique pra estar fazendo um trabalho legal, eu quero continuar aqui na Prefeitura, por acaso esse ano eu parei na secretaria, né, a secretária teve que sair e eu estava de fora e por acaso eu tive que sair, então, pro ano que vem, eu vou...até comentei com a Inês, eu vou fazer um teste comigo, ficar um ano inteiro, porque eu peguei agora no final e foi apavorante, tudo meio atrapalhado tive que voltar na Segunda-feira pra terminar, então, eu quero ficar um ano pra ver o que eu acho, porque como eu fiz o curso tudo, administração então, tenho uma noçãozinha, então, eu quero ver como eu me saio durante este ano, mas eu gosto muito de sala de aula.*

Ent.: Qual que é então... você tem alguma experiência escolar que te marcou?
**Micaela**: *Experiência escolar?*

Ent.: É, porque você é professora já há quase...mais dez anos, tem alguma experiência neste período que te marcou?
**Micaela**: *Ah, eu tive muitas experiência porque como sempre eu fiquei em sala, sempre acompanhando, assim...nossa tem...essa questão quando eu dei aula pro pré, que foi um desafio eu fiquei muito contente quando eu vi o resultado, às vezes, eu dava alguma coisa e achava, ai meu Deus, será que isso é muito difícil, e eles faziam o que eu achava que era difícil, isso foi uma experiência muito boa, que eu tive, com turmas de quarta série, também com crianças que foram pra outros colégios, depois vinham me trazendo textos que eles faziam lá e nós já tínhamos feito na quarta série sabe... isso pra mim é gratificante, crianças, até estes dias mesmos teve uma formatura da quarta série e um aluno que foi meu há muitos anos atrás, ele já tá com 18/19 anos, veio me apresentar a namorada dele e ele me chamou e falou assim, essa aqui é minha tia* ***Micaela****, não sei que, como se eu fosse ainda, esse carinho é uma relação eu tenho, muito legal, graças a Deus, com meus alunos.*

Ent.: Em relação ao esquema temporal, aquela coisa de...de...organização temporal das pessoas, de criar uma rotina temporal você vê diferença entre a escola pública e a escola privada?
**Micaela**: *Eu não vejo muita não, Magda, porque o mesmo estilo de aula que eu dou aqui, eu dou lá, as mesmas cobranças, lá tem o esquema deles que é um pouco diferente mas, a minha maneira de trabalhar é a mesma, essa questão de passar pra eles, criar um hábito de reservar nem que seja meia hora por dia pra repassar, é uma coisa que eu sempre falo com eles e alguns fazem e me passam depois o que fizeram a questão de como estudar, eu sempre estudei fazendo resumo, é uma coisa que eu sempre fiz, e na escola particular eu via muito isso, véspera ou dois dias antes eles me pediam uma folha de papel almaço pra estudar, depois, antes da prova vinham com o resuminho, essa coisa assim, eu acho legal porque eles me perguntavam como que você estuda...eu gosto muito de estar dando exemplos de quando eu tinha a idade deles, de como eu estudava, como é que era, como eu fazia, né, e essa questão de estudar eu sempre gosto de passar, eu acho legal, lógico nem todos fazem. mas um grupinho grande este ano criou este hábito...*

Ent.: Você não vê uma diferença específica, grande...gritante?
**Micaela**: *Não, não percebo...*

Ent.: Como é que você...estas regras de tempo que nós temos na nossa profissão, ser professora?
**Micaela**: *Às vezes eu acho um pouco ingrata, às vezes você está trabalhando um conteúdo, você quer avançar mais, mas você não pode...lógico que um pouco eu acabo indo, acabo extrapolando pra poder equilibrar, deixar tudo quadradinho, como deve ser, porque lá na escola particular, eles cobram, a gente tem...é tudo feito com muita antecedência, a gente tem que...provas, conteúdo, tudo, então, você tem que andar...*

Ent.: Atingir...
**Micaela**: *Naquele esquema, eu me sinto mal por isso, porque uma aula que eu dou aqui na prefeitura, eu dou tanto, não que eu deixe de dar outras coisas, mas é mais flexível, às vezes, surge uma coisa e você consegue ir mais além, coisa que lá eu não posso e eu acho que acaba sendo o tempo que impõe... né, essa questão de por mais que eu me organize, tente... encaixar...*

Ent.: É o tempo ou o conteúdo que está sendo exigido?
**Micaela**: *Será que é muito conteúdo pra pouco tempo, pode ser, hein, pode ser, porque daí acaba sobrando muito conteúdo pra pouco tempo, é um caso a se pensar...*

Ent.: Como é que você sente estas regras temporais para as crianças?
**Micaela**: *No começo eles estranham um pouco mais depois eles acabam entrando, né, eu vejo isso.*

Ent.: Você está falando, pensando na escola pública ou na privada?
**Micaela**: *Agora eu estou falando na privada, isso foi uma coisa que aconteceu este ano, eu sempre fui de passar, eu escrevo rápido, passo, já com o objetivo de prepará-los pra quinta série, né, então, eu acabo puxando mais em relação à tempo, acabo estipulando, vamos fazer esta prova em uma aula, já a partir do segundo semestre eu começo a fazer isso, pra que no ano que vem eles não sintam tanto esta diferença então, eu passo, escrevo rápido, apago mais rápido também, então, no começo era uma reclamação só e depois teve um dia que eu tive que faltar e eles estavam reclamando que ela era muito devagar, que eu passava mais rápido e com isso eles acabavam conversando, logicamente, era uma turma danadinha, né, então, eles falaram isto pra mim, nossa, a Tia Carol passa tão devagar, a gente ficou aqui esperando e num sei que...eu disse que bom que vocês estão assim, sinal que no ano que vem não vai ser tão difícil, me surpreendi...*

Ent.: O professor aí tem influência, no ritmo temporal?
**Micaela**: *Tem, acaba tendo porque da mesma forma como eles sentiram quando eu entrei, que era diferente do ano passado, mas depois eles acabaram acompanhando, porque no começo era só reclamação, nossa tia, mas já? Você escreve muito rápido...bam bam bam aquela coisa... eles ficavam...*

Ent.: E na escola pública?
**Micaela**: *Eu procuro puxar, faço o mesmo esquema, eu me preocupo muito com a quinta, esta mudança da quarta pra quinta, então, procuro dar uns toques, ó gente, ano que vem vai ser, assim...vai ter disciplinas em uma aula só, e se eles ficarem sonhando, não entrarem no ritmo, vão ficar pra trás, né, isso aqui na prefeitura eu procuro cobrar deles também.*

Ent.: Você tem, entre os seus colegas, alguém hoje como referência de modelo enquanto organização de tempo?
**Micaela**: *Eu tenho, tenho sim...*

Ent.: Eu queria que você falasse dos seus colegas que tem rotina temporais diferentes das suas e o que que te chama a atenção, né, qual que é a referência pra você entre os seus colegas e qual que te chama a atenção que é diferente, do que você gosta e o que você não gosta?
**Micaela**: *Do que eu gosto e do que eu não gosto...bom do que eu gosto lá eu tenho uma professora com relação à tempo, ela é a **Antígona** eu não sei se você já entrevistou...eu gostava muito do jeito dela, é diferente do meu, eu sei, mas eu gostava muito do jeito dela lidar, a princípio parece que é meio bagunçado, meio enrolando, mais depois você percebe que a coisa deu certo, não é o meu jeito, talvez, eu seja um pouco mais sistemática com a coisa, assim, mas a **Antígona** eu não sei se seria positiva ou negativa neste caso, mas é diferente...*

Ent.: O que você vê?
**Micaela**: *Eu gosto.*

Ent.: Você gosta, é uma diferença que você acha legal?
**Micaela**: *Eu gosto, mas é uma coisa que eu não saberia fazer, comigo não iria dar certo se eu fizesse daquele jeito, ia virar uma salada só, não conseguiria levar daquele jeito...*

Ent.: Essa diferença você gosta e uma diferença que você não gosta? Quer você vê?
**Micaela**: *Uma diferença que eu não gosto aqui, tem uma professora que ela caminha de um jeito, assim, que eu não gosto, acho que aquela questão, agora, é hora de abaixar a cabeça, todo mundo abaixa a cabeç,a só que agora já foi solucionado eu espero que foi...eu já comentei essa coisa de tempo de abaixar a cabeça e depois ter tempo pra...a gente tem que ser organizado, mas nada muito radical demais com as crianças...*

Ent.: Como é então...fala algum detalhe desta situação, achei interessante...
**Micaela**: *(risos) Ah, por exemplo, entra...entrava na sala esse ano como eu comecei, como auxilia,r né, então, deu pra acompanhar, então, às vezes a criança vinha comentar alguma coisa, ela falava não, agora não é hora de comentar, agora nós vamos a oração, depois você me conta isso, pra mim é a organização do tempo do jeito dela, né, aquela coisa mais rígida, eu acho que tem que ter um pouco de flexibilidade, no tempo mesmo, pra você manter organizado, você tem que deixar uma brechinha ali, pra ter essa...agora não, porque agora é hora da oração, depois você vem e fala, né, isso é um exemplo, uma coisa que me chamou atenção, e não é bem por aí na minha opinião, é uma coisa que eu não gosto, que eu não faria, acho que talvez de outra forma, você possa dizer o mesmo pra criança.*

Ent.: Você já teve alguma experiência marcante no contexto de tempo mesmo como professora alguma coisa que te marcou?
**Micaela**: *Me marcou em relação a tempo...*

Ent.: Você tá entendendo direitinho, agora o exemplo que você deu que ela fez tal, que experiência você tem, alguma coisa relacionada a tempo que te marcou?
**Micaela**: *Hum, em relação a tempo que me marcou, aiaiai...*

Ent.: Então vamos mudar, que metodologia você utiliza ou você utilizava, se você nota mudança no comportamento, na rotina em relação ao trabalho que você faz com o tempo pra criança entender tempo?
**Micaela**: *Acho que eu procurei, acho que eu estou melhorando um pouco mais, acho que no começo, deixava meio solto logo o que eu comecei, né, acho que por insegurança... por insegurança e outras coisas mais, eu deixava mais solto só que daí não chegava aonde eu queria, e eu comecei a afrouxar...a puxar um pouco mais, a estabelecer, eu lembro que nas séries iniciais, tinha um reloginho de borracha aqui na escola, cheguei a levar o reloginho, quando eu tava na primeira série, foi logo no início: ó vocês estão muito lentos, tava demais da conta e não tava rendendo: ó, quando aquele ponteirinho pequeno chegar aqui vamos terminar isso aí, então, quando mudava o reloginho: ó gente, tá chegando, depois puseram relógios nas salas de aula e daí melhorou, né, no início, eu comecei com os pequenos neste sentido: ó turminha, o tempo tá passando, vamos lá fazer, vamos acelerar isso aí, e tal.*

Ent.: E com terceira e quarta série?
**Micaela**: *Na terceira e quarta, como eles já sabem ver horas direitinho: ó, tem vinte minutinhos pra fazer isso aí, esse tempo é mais do que suficiente, ainda brinco assim, com eles, é tempo de sobra pra fazer com capricho se empenhar, e geralmente eu procuro conversar com eles esta questão, então, quando tá muito devagar: ó turminha, vamos acelerando isso aí, olha o tempo, a hora tem que dar...tem disciplina ainda pra trabalhar, então, neste sentido, eu cobro.*
Ent.: E na organização da escola, no caso da escola particular, você dá uma disciplina?
**Micaela**: *Esse ano que passou, agora eu trabalhei com todas porque tinha uma turma só, eu trabalhei com todas.*

Ent.: Você era professora da sala?
**Micaela**: *Era, esse ano que vai entrar agora, eu devo ficar com história, matemática e geografia, geralmente, eu meio que estipulava terça e quinta era dia de história ou geografia, então, já tinha, eu procurava sempre seguir, não era uma coisa muito rígida, mas pro meu controle eu sempre procurava deixar dois dias, né, por exemplo, pra história e geografia então, mais ou menos eles já sabiam.*

Ent.: Na quarta série, você tá falando?
**Micaela**: *É, na quarta série, procurava dividir pra não...*

Ent.: Faixa etária deles?
**Micaela**: *Dez anos, nove ou dez anos.*

Ent.: Fala pra mim, o que é educação pra você?
**Micaela**: *Educação, pra mim é uma coisa muito profunda educação, porque é uma preocupação que a gente tem, eu também tenho sobrinhos que estudam por aí, por isso a gente tem essa preocupação, além dessa parte teórica que a gente tem que passar do conteúdo, do conhecimento, hoje mais do que nunca acho que exige mais da gente essa questão de valores, eu sinto que está se perdendo um pouco, mais então, eu procuro conciliar quando eu penso em ser uma educadora, logo vem na minha cabeça essa questão de saber bem o conhecimento técnico estar meio por dentro destas mudanças que estão por aí, mais uma coisa que me preocupa muito é essa questão de valores, de tempo é tudo que a gente a respeito de mentira, verdade, coragem, responsabilidade, essa coisa eu até comprei agora um livrinho, agora não no começo do ano que falava desta questão de valores, que vem todo em forma de fábulas, contos, né, eu usei muito isso, nas provas que eu fiz de português, porque sempre vem uma moral principalmente nas fábulas, então, pra mim educação hoje seria isso tentar conciliar o conhecimento técnico, científico com essa questão de valores, porque a gente vê que essa criançada, algumas num esses dias mesmo uma ....*

Ent.: Você está falando dos alunos de escola privada?
**Micaela**: *Não, aqui também, mas na escola pública, lá, principalmente, teve um caso esses dias de um aluno, que ele bagunçou na piscina e o professor tirou ele da próxima aula, e daí eu fiquei sabendo, a Teresinha me pediu: conversa com ele de um modo geral, eu conversando que a gente tem regras, quais seriam, que eles não podiam por isso, por isso e por isso, ele virou pra mim e falou: pô mais eu to pagando, eu pago isso aqui e eu vou participar, porque eu estou pagando e se eu estou pagando tudo que tem aqui eu tenho direito, daí vem aquela questão: tudo bem, você paga, mas aqui tem regras, tudo que a gente faz tem regras e aqui dentro quem que comanda sou eu, se cada um quisesse fazer de um jeit, vocês iam entender alguma coisa e tal, então, às vezes tem que dar uma cutucada, porque antes parece que quando a gente estudava a gente ouvia mais essa questão de conhecimento, de conteúdo mesmo, eu lembro que quando eu estudava quase não se falava essa questão que a gente fala tanto hoje, de respeito...*

Ent.: Solidariedade...
**Micaela**: *Solidariedade e tal, essa questão de não consumir drogas, isso começou de um tempo pra cá, a gente levar esses assuntos pra sala de aula.*

Ent.: E escola, o que é escola pra você? Essa escola como um todo que você conhece
**Micaela**: *Bom, como...mas qual?*

Ent.: Pensando no todo que você conhece? O que é escola pra você?
**Micaela**: *É, porque, ah, escola...escola tem que ser um lugar gostoso, que a criançada sabe... lembra professor, gosta desse professor, eu tenho muito essa questão da afetividade, acho que tem que gostar, acho que a gente tem que cativar, acho que tem que ser severa, assim, mas você tem que passar a mão, trazer o aluno pra perto, sabe, a escola tem que ser um lugar, assim, que a criança goste de ir, e que aqui dentro nós estamos tendo que assumir outros papéis que não eram nossos, é muito comum aqui na prefeitura a mãe chegar e falar: ó, não sei mais o que eu faço com esse moleque.*

Ent.: Na escola pública?
**Micaela**: *É.*

Ent.: E na escola privada isso não acontece?
**Micaela**: *Acontece...acontece, este ano eu tive uma caso, acontece também, mas aqui as mães procuram mais a gente e lá a gente não tem tanto acesso, passa pela Sueli, então, a gente não tem muito contato, né, então, escola tinha que ser um lugar gostoso e professor tinha que gostar muito do que faz, sinto, às vezes, pena de*

*alguns professores, que fazem por obrigação, ou sei lá o que você chega na sala desses professores e fala: bom dia, e eles nem te respondem, eu fico louca de vida e, poxa, por que que vem pra cá então? Problemas, Magda, eu tenho muitos, só que a gente tem que saber separar, eu não tenho que chegar aqui de cara feia, então, a escola tem que ser um lugar gostoso, senão a criança não vai querer ficar aqui, e a gente cuida que nem essa reforma toda que a gente tá fazendo essa parte física aqui, lá na escola particular também eles estão mexendo na parte física pra tornar a escola mais atraente, né, lá por que eles lucram muito, né, aqui porque a gente tem que prender essas crianças, eu sou meio sonhadora quanto isso, então, às vezes, eu sonho, eu vejo a escola como um lugar que tem que ser gostoso de se trabalhar, e de se...*

Ent.: Quais disciplina você mais se identifica?

**Micaela**: *Mais matemática e história, que eu gosto, assim, nossa eu acho demais a gente conhecer a história a gente só entende o hoje, o hoje quem conheceu ou quem aprendeu um pouco.*

Ent.: Quais são os recursos didáticos que você mais usa?

**Micaela**: *Em matemática eu uso muito culinária, acho que matemática tem muito a ver com culinária, então, faço bolo, pizza e não só pra fração como divisão eu gosto, gosto da culinária, de vez em quando a gente inventa moda, no começo eu estranhei, agora eu nem ligo mais, quer falar, fala, eu faço mesmo e deixe quieto....*

Ent.: Deixe falar.

**Micaela**: *E história, eu gosto, eu gosto de dar pra eu poder passar coisas diferentes pra eles, então, além do que tem no livro, filmes, eu acho um ótimo recurso, você estar associando, eu acho muito legal, você ver que tem bons filmes que retratam algumas épocas, eu acho legal, esses tempos atrás tava passando aquela mini-série o Quinto dos Infernos, né, tinha muita coisa lá que a gente fica meio, assim, mas tem muita coisa que foi retratada, então, eu procuro mostrar, falar, ler contar coisas que eu aprendi, que aconteceu, assim, coisas que eu achei interessante, eu gosto de estar trazendo.*

Ent.: Você já teve alguma professor de história que foi marcante?

**Micaela**: *Minha madrinha era uma professora de história, né, e ela lia, ela contava muito, eu passava todas as minhas férias, todas as férias de Julho eram com ela, ela era muito calma, muito tranqüila, ela me contava muita coisa, então, muita coisa eu não lembro mais, mas era uma coisa gostosa de se ouvir, então, talvez por isso que eu goste, geografia eu não go...eu sou meio atrapalhada pra geografia, mas história eu ...*

Ent.: Quando você pensa em tempo, você tem algum professor como referência marcante? Como você tem de história, você teria em relação ao tempo?

**Micaela**: *Com relação ao tempo, especificamente não, esses professores que eu tive, que eu gostei mais, me identifiquei mais, eles usavam bem o tempo, eu acredito porque eu gostava, não via o tempo passar, e quando a gente não vê o tempo passar é porque o negócio tá bom né (risos).*

Ent.: É, e o que é história pra você, **Micaela?**

**Micaela**: *História pra mim, definir história vamos lá, em questão de história é algo, assim... que já aconteceu, que ficaria no passado, que ficaria, né, mas que interfere diretamente onde, no presente, eu vejo história, assim, como acontecimentos que já ocorreram, que deveriam ficar no passado mas que hoje interfere, assim, a gente vê política, tudo, assim, se você lembrar de casos lá atrás, mesmo antes do...a gente consegue associar aqui, eu lembro quando o Collor rapelou o dinheiro do povo lá das poupanças, eu me lembrei de D. João VI, quando mudou pra Portugal, aquele fogo pelo Brasil, aquela festa, então, eu procuro ver história, assim, como coisas que já foram, mas se você analisar, tem...tem interferência hoje. E isso aí, Magda.*

Ent.: É, como você vê, né, tempo e história, onde você vê, assim, a presença, de quais formas, as indicações pra você na sua formação de professora?
**Micaela**: *Tempo e história?*

Ent.: Tempo e história, você consegue separar história me influenciou nisto, e tempo naquilo, ou eles estão intrinsecamente ligados, não dá pra dissociar?
**Micaela**: *Ah, pra mim tá junto, tá junto porque toda a minha história, quando é lembrar em termos de minha infância desde pequena, você sempre tem alguma fato alguma coisa que aconteceu e isto acabam ficando relacionado um com o outro eu não saberia separar tempo da história, porque você, infância, você já lembra alguma coisa que aconteceu que faz parte da sua história, depois a adolescência, coisas que ocorreram na escola ou em casa, daí já forma experiências diferentes, eu não saberia separar.*

Ent.: Você tem alguma metodologia diferente que você trabalha, que você utiliza no ensino de história? Tempo e história? Trabalhar história mais trabalhando tempo também?
**Micaela**: *Especificamente, assim, não, eu gosto de fazer quando eu estou trabalhando história é antes de ler o conteúdo que está ali, não sei se isto tem a ver com o tempo eu gosto de contar uma história pra eles, quando a gente senta no chão ou mesmo na carteira, aquele conteúdo que tá lá, eu procuro fazer meio que um resumo daquilo, tentar associar com alguma coisa que eu tenha vivido que não alguma coisa, assim, tão...tão atrás, mas alguma experiência que eu tive, procuro passar dar aquela introdução ali, aquela conversinha com eles primeiro, pra depois entrar no livro propriamente dito, eu não se seria uma metodologia...*

Ent.: Quando você vai fazendo opções metodológicas pra ensinar, qual o fundamento que você usa, que teoria você usa, que autor vem à sua cabeça, que falou que era, assim?
**Micaela**: *Que teoria, ai ai, ah, eu especificamente, de história tenho...procuro pegar alguns pensadores da maneira como eles tem, por exemplo, Vigotsky é um ótimo pensador, a maneira como ele coloca o professor, né, aquela coisa de não formador do conhecimento mas sim, uma ponte, aquela coisa, assim, eu lembro dele e não dar tudo mastigado, eles gostam desta introdução por que daqui a gente conversando certamente as crianças já vão falaram outras coisas relacionadas àquilo sempre tem uma experiência o pai, ou a avó a tia, sempre sai algumas coisa, porque daí daquilo a gente entra, então, um que eu gosto de ler, eu leio eu tenho dele é o Vigotsky, eu gosto da maneira dele colocar a coisa como ele vê o papel do professor.*

Ent.: Você se vê como referência temporal pros seus alunos, de que forma?
**Micaela**: *Referência temporal...*

Ent.: É que tipo de referência temporal você acha que é para os seus alunos?
**Micaela**: *Ai, (risos), ah, não sei Magda.*

Ent.: Pode ser que não combine com a deles, mas o que você acha, que imagem você acha que você está passando?
**Micaela**: *Imagem que eu to passando, eu acredito que pelo fato de eu procurar ser mais calma, falar mais devaga, assim, acho que eles acabam puxando mesmo, cobrando deles, né, acabam sendo mais tranqüilos, não ser mais tranqüilos em relação ao tempo como eu posso dizer, eu puxo, eu cobro deles que façam rápido, mas eu não...eu acho que eu não deixo apavorados, coisa que eu tinha entendeu, eu puxo, mas eles não ficam apavorados como eu ficava, eu sinto isso neles, eles levam numa boa, essa questão do tempo, não sei se é isso...*

Ent.: É pode ser, e pros seus colegas professores?
**Micaela**: *Pros meus colegas eu sou uma pessoa, assim, muito calma, muito tranqüila, mas eu não sou tão calma e tranqüila assim, eu acho (risos), todo mundo que vê diz:* ***Micaela*** *você é muito sossegada, meu marido que fala, ah, não sei que...os professores aqui me imitam dando bronca: ó crianças, façam silêncio, fiquem quietos, assim, bem mole, representam, eu acho que não é assim, mas tudo bem, se vocês acham.*

Ent.: Daí é importante, qual a relação das crianças?
**Micaela**: *É, eles me obedecem, a Stefe fica louca da vida, ah, **Micaela**, você fala: crianças, vamos sentar, lógico eles ficam um pouco mais ativos, e eles ficam quietos como pode isso, (risos).*

Ent.: Compare então, pra mim, que essa organização e controle de tempo que existe na escola hoje, você enquanto professora e da que você teve enquanto aluna, que diferenças você vê e semelhanças?
**Micaela**: *Ah, eu vejo, assim, em questão de diferença é que, antes era cobrado esse tempo sim, só que de uma maneira mais dura, mais rígida, então, eu...eu praticamente não me sentia à vontade com aquela questão de cobrar tempo, daí eu acabava não rendendo o que eu acho que poderia render, hoje a gente cobra também mas com pouco um pouco mais de flexibilidade eu acho que na maneira que a gente cobra, antes eu acho que era mais rígido eu vejo o jeito que as crianças conversam comigo jamais eu conversei com meus professores, de chegar aqui na escola, de vim eu não fazia isso, hoje eles vêm e contam, assim, casos de pais que separam a gente tem acesso a isso, eu pelo menos tenho, e coisa que eu nunca fiz, então, mesmo a gente cobrando como era cobrado da gente também, sobra um tempinho pra esse tipo de relação que antes no meu tempo não tinha.*

Ent.: Qual é a concepção de história que você que está mais presente na organização da escola?
**Micaela**: *Concepção...*

Ent.: É, de uma escola mais tradicional, factual, qual é a concepção ou é uma história mais de processo dinâmico?
**Micaela**: *Tradicional, tradicional não, eu acho que tá melhorando, tá num processo, aqui mesmo, a própria Inês, ao longo dos catorze anos, ela que sempre dirigiu, eu senti um processo de melhora muito grande, com relação a tempo, essa questão, antes era muito exigida era muito, assim, agora não, a gente continua tendo esse fato, só que de uma maneira mais flexível, eu acho que tá caminhando, tá caminhando tá tendo uma acomodação, era tudo muito, assim, depois quiseram liberar demais, mas agora tá entrando num equilíbrio.*

Ent.: Qual a sua opinião da condição de professores do ensino público e do ensino privado?

**[FIM DO LADO B ]**

- **INFORMANTE: MICAELA – CASSETE 02 B**
- **ENTREVISTA 2: 20/12/2002**
- **ENTREVISTADORA: MAGDA TUMA**

**Micaela**: *Condição de trabalho, vamos lá, aqui na prefeitura, vamos começar por lá...lá está em fase de mudança mesmo sendo porque a escola particular ela visa lucro, então, nós que estamos lá pra captar melhor os alunos e gerar lucros, então, logicamente, que eles estão procurando atender, nós fizemos algumas solicitações, então, ao tempo, assim, eles estão tentando melhorar, só que lá é um emprego e a gente nunca pode esquecer disso, né, mesmo que você peça um aumento de salário, um vale refeição, essas coisas que a gente tem pedido lá e não tem, ah, mas eles falam tem que captar mais recursos pra poder... então, o que tá ali ao alcance deles e que não envolva muito dinheiro eles estão procurando fazer, houve uma mudança de quadro, de organização, de carteira a gente vê que tá, que eles estão procurando melhorar, mas quando você entra na questão de dinheiro que envolve daí é mais complicado...né, na prefeitura depende muito acredito da direção, ali tá mais diretamente, aqui ao longo e como eu só fiquei aqui, eu vejo que houve uma melhora muito grande, agora a gente está tendo essa coisa da instalação física, que pra gente era complicado então, pra gente isso vai ser uma melhoria humana outra coisa você entrar numa sala clara, arejada, essa coisa física é uma coisa ótima, isso que a prefeitura está podendo fazer em muitas escolas, com relação ao trabalho em si, eu tenho muito liberdade dentro da minha sala de aula, né, então, isso é muito bom, a supervisora dá essa liberdade pra gente, tem escolas que eu escuto o pessoal falando que é mais complicado, então, nesse ponto a gente tá tendo melhorias sim.*

Ent.: Na escola privada você tem liberdade na sala de aula?
**Micaela**: *Mais ou menos, tem até um certo ponto depois já tem que...*

Ent.: Até que ponto?
**Micaela**: *Por exemplo, eu quero introduzir um conteúdo, eu quero fazer de uma forma diferente, então, eu tenho que vê se eu vou precisar de material xerocado essas coisas, então, já é meio complicado você tem que usar a apostila, então, eu já não posso, agora aqui não se eu precisar, é lógico que a gente tem uma cota aqui e tal, mas eu posso ter isso, então, lá às vezes,eu quero fazer de um jeito e tenho que fazer de outro.*

Ent.: Você vê diferenças entre organização de tempo, organização de tempo do trabalho na escola pública e na escola privada?
**Micaela**: *Lá, talvez é um pouco mais exigido, em virtude de ter aulas especiais, com outros professores, essa questão de prova, você ter que entregar todas as provas juntas dum bimestre, né? Com antecedência, coisa que aqui a gente não tem, fazendo, né, Cacilda, antes podendo olhar, beleza, e lá não, por eles terem lá uma parte que só faz prova professores que só revisam tudo, então, eles cobram mais, mais exigido lá em relação a tempo do que aqui.*

Ent.: Fala pra mim das mudanças que você percebeu na sua concepção de tempo...
**Micaela**: *As mudanças, aí, eu até num comentei com relação aqui que antes eu cobrava muito e agora...*

Ent.: Mudanças em você?
**Micaela**: *Ah, em mim, com relação a tempo, acho que eu estou mais tranqüila, antes eu ficava muito apavoradinha com relação a vencer os conteúdos dentro do prazo, agora eu estou mais tranqüila.*

Ent.: Influência de quem? dos alunos, dos colegas, foi teórica essa influência?
**Micaela**: *Ó Magda, eu diria que de alguns anos pra cá, depois daquele período que você teve lá comigo e fez algumas perguntas sobre tempo, eu, meu Deus, eu não paro pra pensar nisso, então, eu procurei me policiar em relação a isso, a pensar um pouco mais, essa questão de tempo, em relação a mudança essa questão de ficar mais tranqüila, porque procurar me organizar eu sempre procurei, né mas mesmo, assim, mesmo estando tudo ali, anotadinho, eu ficava: será que vai, aquela coisa acaba puxando, agora acho que eu estou mais tranqüila, não sei se é a idade essa coisa de estar ficando velha...*

Ent.: Ah, eu não fiquei não...
**Micaela**: *Ah não, eu to que nem aqui na secretaria esses dias que eu fiquei aqui, fiquei apavorada com essa questão do tempo, de data pra entregar relatório fazer...fazer as coisas, tudo isso, assim, eu fiquei meio...quis, assim, ainda a Inês perguntou hoje: você tá por dentro, eu falei: não, esperei, tá imprimindo, hoje a tarde eu levo, sabe...*

Ent.: Você tem que trabalhar na escola particular à tarde?
**Micaela**: *Eu vou mais tarde hoje. É as duas horas que eu tenho que estar lá.*

Ent.: Você teria, você me diria assim, eu tenho uma teoria sobre o tempo que me embasa, você teria uma teoria que embasa a tua prática.
**Micaela**: *Teoria de tempo, eu acredito que não, eu procuro, assim, devagar e sempre, eu...aquela coisa, assim, eu procuro me policiar, pra não apavorar, pra não fazer fora do...do...procurar me encaixar naquilo lá, mas eu não queimo etapas em virtude do tempo, isso eu digo em relação aos alunos eu sei que eu tenho que dar um conteúdo hoje e outro amanhã, só que se eu vejo que esse conteúdo não foi, eu vou nele de novo, mesmo sabendo que o tempo vai me apurar lá na frente, eu procuro respeitar e depois eu fico louca.*

Ent.: Você acha que teoria e prática se comunicam?
**Micaela**: *Às vezes, tem teoria que vai bem (risos)...*

Ent.: O que você acha que a prática rejeita da teoria, pensando nisso se elas se comunicam, se teoria e prática se comunicam, o que que a prática rejeita da teoria?
**Micaela**: *Isso me faz lembrar quando eu estudava essa questão do...de tudo que a gente aprende e tal, e, às vezes, não bate, Magda, porque você lida com realidades diferentes, às vezes, tá ali no livro, lindo e maravilhoso e você pega o teu aluno que não tem conhecimento daquilo, então, tem coisa que não vai dependendo da realidade da criança do grupo que você, tá, aquela teoria é linda mas ela não se aplica, às vezes, uma maneira de introduzir um conteúdo de matemática, tá lá, mas a criança não entende, então, que nem expressão numérica, primeiro, tem que dividir e multiplicar pra depois, tá, aquilo ali é a teoria, mas na hora que você vai ensinar, tem criança que não entende aquilo, daí você tem que voltar um pouco e espera lá, reformular isso aqui porque primeiro multiplica e divide então, você tem que se descabelar pra achar uma coisa que explique aquilo ali, então, às vezes teoria e prática não dá muito certo não, vem muito embaralhado, tem coisa que funciona aqui e não funciona lá e vice-versa.*

Ent.: O que você pretende de mudanças com seus alunos através das suas ações, da sua organização de tempo, do que você passa pra eles?
**Micaela**: *Eu gostaria muito que os meus alunos se organizassem, eu cobro muito organização do próprio caderno, que tem criança que faz tudo misturado, não numera, então, na minha própria maneira de passar no quadro eu passo isso pra eles, vamos numerar, coloco um número em outra cor em destaque, é o dois essa questão de organização, eu acho importante, eu falo pra eles, porque na hora de estudar se tá tudo misturado, o que é que eles vão entender, nada, então, eu procuro passar isso, essa coisa que menino não capricha em caderno, eu corto o barato deles, menino capricha sim, então, tem que...porque, isso é pra vida, se você não se organizar com o teu caderno, como é que você vai se organizar, daí tem criança que põe aquele monte de material em cima da carteira, estojo daqui, caderno dali então, às vezes, eu pego, vamos ver o que não precisa daqui e vamos colocar ali em baixo, sabe (risos), eu procuro passar pra eles. Outra coisa também, usar bem o tempo essa questão de estudar, reservar um tempinho, não precisa ser todo dia, mas vai, pega lá uma meia hora, na hora que vai fazer tarefa, pra que deixar pra de madrugada correndo, ou na hora do almoço, que, às vezes, é muito comum eles escreverem páginas inteiras na hora do almoço, então, reservar um tempo pra estudar, leituras, eu falo tanto de leitura, todo o ano eu procuro ler bem com eles, eu jogo a sementinha e se uma dessas aqui florir já tá bom demais, com relação da leitura, essa coisa de valores eu passo muito pra eles, questão de respeito de pai e mãe, eles gostam de ouvir, quando eu conto alguma coisa relacionada a pai e mãe, esses dias eu falei, entrou a gente tava falando de culinária e tal, essa sua turminha como que gosta de cozinhar, só que tem dia gente que me dá vontade de comer a comida da minha mãe, que eu ligo pra ela e digo mãe, to indo aí, eles dão risada, então, essa coisa de ver não é porque hoje eu to com trinta e dois, que mudou o meu relacionamento com a minha mãe, esses laços, assim, de família eu acho muito importante, e porque é o que a gente tem, a gente pode ter muitos amigos mas igual pai e mãe acho que não tem, então, eu procuro passar, assim, essas coisas pra eles, e eu gosto porque eles ficam ouvindo, assim, depois as mães vem todas e dizer, aí fulana quis fazer tal coisa por causa da aula de culinária, meninos tentando fazer, coisa que não comiam, depois de uma aula que eu fiz lá começaram a comer. Então, eu procuro fazer essa integração com relação a família.*

Ent.: Tá certo, tá ótimo.
**Micaela**: *Né, tem dado certo em alguns casos e em outros não...*

Ent.: **Micaela** muito obrigada, são 12:20 hr no dia vinte de dezembro de mil nov, de dois mil e dois. Obrigada **Micaela**
**Micaela**: *De nada.*

# APÊNDICE C

## OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

### PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA

- **INFORMANTE:** ÁRTEMIS
- **LOCAL:** ESCOLA PÚBLICA
- **TURMA:** 4ª C – 35 ALUNOS
- **DATA:** 20/06/2000 – 08h15m

A supervisora me encaminhou para a sala, onde a professora está recolhendo os trabalhos **8h15min**. A supervisora aproveita para pedir a redação da EMBRAPA. A sala é bem arrumada. Sou apresentada. A professora pergunta o que querem **fazer primeiro**. Estudaram regiões naturais e não souberam responder. A professora diz que precisam estudar, pois a prova (de cada conteúdo) é para facilitar. Cobra que confundiram os planaltos e localização de cidades nos planaltos. Propõe estudo da mineração ou matemática. Os alunos escolhem Geografia como primeira aula. A Matemática ficou para depois do intervalo. Retiram o livro "Viver é Descobrir..." para o trabalho. A professora distribuiu folha com perguntas – **tipo questionário** – a qual os alunos deverão pesquisar no livro. A professora continua a reclamar da falta de entrega de trabalhos. Ela (a professora) fala um pouco exaltada (tom de brava e cobrança), mas os alunos parecem calmos e tranqüilos. Ela pede que procurem saber de suas obrigações mesmo quando vão jogar xadrez, vôlei, etc. Vai conferindo e verificando a falta de participação dos "sempre os mesmos". Alerta que perderão 20 pontos por não terem feito o trabalho.

As perguntas sobre a mineração no Paraná (são 16) são bem diretas e objetivas. Não solicita opinião e sim a retirada de dados do texto. Não se pede o posicionamento temporal, pois as perguntas são feitas no passado? Onde foi? Como era? Apenas as **questões 15 e 16** têm relação com a atividade. A professora fala com **Vanessa** que esqueceu o caderno e o livro, dizendo que a responsabilidade era deles. O jeito de falar é sempre em tom de cobrança. Passeia pela sala e não determinou tempo para a resolução dos exercícios.

São 32 alunos em sala. A professora coloca como atividade de Geografia à parte de mineração no Paraná que enfoca as relações de produção, população nativa, primeiras comunidades do Paraná. Estão quietos e tentando resolver os exercícios, consultando o caderno e o livro "Viver é Descobrir... Paraná". Um aluno é chamado atenção em voz alta para todos ouvirem, pois não fez a tarefa ou pesquisa completa. A atividade é individual.

Parecem crianças bem cuidadas. Estão agasalhadas. Professora verifica com alguns alunos se estudaram. Ela é séria e sai da sala para verificar algo. Uma aluna perguntou se vou ajudar a professora. **8h40min**. As crianças se comunicam na ausência da professora conferindo respostas ou ajudando a encontrar as mesmas. William vai fazer

prova de religião no horário da Educação Física. Na confusão de outra aluna ela explica que **onde** se refere a lugar. Nome próprio se inicia com letra maiúscula. A professora não insiste no **tempo** e sim nos dados informativos referentes às respostas do texto. As respostas erradas são comentadas em voz alta e todos riem. Está relacionada à **localização (espaço)**. Alguns alunos não pesquisam no livro. Vanessa não tem caderno e nem o livro. Professora pede para que use o dela. Vanessa não sai do lugar. Às vezes a professora pressiona para serem mais rápidos. As crianças resistem em lerem o texto do livro para encontrarem as respostas. Cobra a cópia do resumo para a prova de História amanhã. Questiona Vanessa e pede para apagar o que fez (chama de porcaria) e olha as respostas no caderno que ela emprestou da Jessica. Fala, reclama e se retira. Vanessa resolve ir buscar o caderno e pede o caderno da professora que diz não entender pr que? Se ela já havia resolvido. A professora indica os erros, dá resposta e cobra conhecimento trabalhados anteriormente. Não tem paciência para indicar o dicionário. Tem comentários irônicos.

Parece ter dificuldade para aproximação/brincadeiras e ao mesmo tempo parece se esforçar para manter o distanciamento. Sala tem **ventiladores**, relógio na parede da frente. A sala está enfileirada. Bruna é chamada atenção, pois só respondeu 3 perguntas. Todos se espantam. Avisa que tem até **9h15min** para acabarem. São **8h55min**. Indica a uma aluna onde procurar respostas no livro. Questiona em voz alta as respostas erradas de um aluno. A professora de religião chega **9h** pedindo desculpas pelo atraso. O seu nome é Onofra e pede que iniciem pela oração (Pai Nosso). A professora erra o nome de um aluno. As crianças riem e ela continua a aula sem comentários. A aula é sobre Perdão. A professora explica que não se faz a **cruz** por ser aula ecumênica e na sala tem evangélicos. Pergunta se eles têm mágoa de alguém e não espera resposta. Ela dá a resposta. Pergunta se eles perdoam. Diz que o perdão é importante. Conta a História de Mateus (Capítulo 18, versículo 23 a 35). Coloca a ordem (as crianças estão agitadas). Usa a minha presença para pedir silêncio. Começa a ficar irritada com as conversas. A história é de patrão que perdoa a dívida. Fábio e outros dizem que têm mágoa. Não quer contar quem era. A professora disse que sabia de alguém que não gostava dela. Ela foi falar com a pessoa e ela entendeu. Temos que perdoar. É difícil, mas tem que tentar. Fazer o bem. Pergunta se eles estão com mágoa. Um diz que quebrou o braço e tem raiva do colega que o empurrou. Algumas crianças atrapalham. Ela diz que está triste com eles por conversarem. Param a conversa para que entreguem cadernos para cópia de 5 perguntas. O caderno de religião possui frases do tipo "mentir é horroroso" / perdão / Bíblia como é composta.

Passa agora as perguntas no quadro:

1) Nós devemos perdoar **sempre**;

2) O patrão teve pena e **perdoou** a dívida;

3) Quem não perdoa o seu lugar é a **prisão**;

4) Até pagar sua **dívida**;

5) Deus é um Pai de amor, nos **perdoa** sempre;

6) Quem não sabe perdoar, não merece ser **perdoado**? (em forma de cruzadinha as crianças acertam!)

As crianças estão agitadas e se agridem verbalmente. A professora não perde a paciência. Ela diz que vai ajudá-los e que todos são capazes. Um diz que não é inteligente.

Noto que há **linha do tempo** bem linear/evolutiva na parede de 1494 a 2000. Parece ter sido feito pela professora. Eles ficam muito a vontade com ela. Parece que se liberaram e querem se mostrar para mim. A professora me explica que é da comunidade e tem 24 turmas. Dá aula nesta turma a cada 15 dias. Ela reclama que eles devem aproveitar quando ela vem.

A cruzadinha não é explicada e a professora começa a analisar. Pára. Vem contar que já foi alfabetizadora de adultos e que aprendeu a ser humilde ao reconhecer que não sabe tudo. Considera a humildade importante. Também ajuda a cuidar de uma creche com 108 crianças no bairro. Comenta a pobreza local que é grande. As crianças se agitam para a correção. Está preocupada com o tempo. Mas não se agita para acelerar o trabalho. As crianças levantam, se agitam e invadem. Não sei como as crianças acertam as respostas com os dados apresentados.

Ela recebe comissão da Prefeitura para realizar o trabalho. O comportamento está liberada. Levantam, conversam, se cutucam, comemoram o sinal. A professora acalma e pede para organizarem a fila. Uns obedecem, outros não. A Vanessa me chama. Carlos Henrique fica para trás **9h45min** Recreio.

O lanche é muito gostoso (arroz, frango, salada de legumes, maçã). Após o lanche **10h** a professora começa a corrigir os cadernos. Comenta que estão mal. Dá bronca. Pede que acelerem para entregar o caderno. Crianças comentam que jogaram maçã no banheiro. A professora diz que "cada um cuida de seu narizinho". A Tatiele é chamada para explicar o que fez. Pede para que cada um cuide de seu nariz. Chama atenção do Fábio. Tatieli está na frente com a professora. Dá 15 minutos para a Dione terminar. Corrige os cadernos na mesa. É incisiva. Questiona a resposta do aluno. É de certa forma agressiva. Não consegue falar normal. Procura sempre dar tom mais grave e alto. Faz questão de ser o tipo de professora brava. É tipo? As crianças apesar disso parecem tranqüilas. Quem já terminou Mineração está sendo chamado para que ela corrija atividades do caderno de Matemática. Explica Matemática para a criança que está tendo seu caderno corrigido. William volta e entrega a prova de religião. Ela pergunta se "alguém" o ajudou. Ele diz que não. João Paulo está sendo criticado, pois não acerta numeração. Ela procura conduzir o raciocínio com exemplos práticos do cotidiano, mas não leva as atividades concretas. Avisa que faltam 5 minutos para terminarem. Enquanto isto corrige caderno de Matemática. Pergunta se aluna comeu muitas mosquinhas. Crianças riem. Ela (a professora) dramatiza. Acho que a professora está incomodada com minha presença. Vanessa me deu o álbum do Piu-Piu, pois na **Igreja** não permitem que fiquem com este tipo de objeto. A tia sonhou com Piu-Piu e ficou com medo.

Carlos e Daiane são chamados para ver o caderno de Matemática. Avisa que faltam 2 minutos. Alunos trocam caderno para corrigir. A professora alerta para que terminem atividades em casa quando não terminar na escola. Jessica é chamada pela colega que indica seus erros para que ela corrija (Joana D'Arc). Pontualmente passa à correção da folha de mineração que vale ponto **10h17min**. Pede para Adriane responder a

primeira pergunta. De onde vieram os portugueses? Portugal? De onde? Qual continente? Comenta o filme que passou (tentam adivinhar) no qual se informou que o ouro existia, mas para os índios não tinha valor. Os portugueses enfeitados por anéis e colares chamavam atenção dos índios que indicavam ribeirões com pedras. Portugueses interpretaram como ouro. Como era o nome do comércio com os portugueses? Escambo. Fábio não sabia. Jennifer também. Professora avisa que ficará com "menos", ela tem caderno e/ou ficha para anotar. Explica que não havia valor no dinheiro para os índios. Onde encontraram ouro? Aluna responde certo. Pergunta o que é ribeirão. Diene deve responder qual era o tipo de ouro do Paraná – aluvião. Ela acerta. A 5ª pergunta é quem comunicou a extinção do ouro? Vanessa acerta e a professora diz "até que enfim". A 6ª é respondida por Diene (Ilha do Cotinga com medo dos índios).

A 7ª pergunta se relaciona à mão-de-obra que é escrava. Pede para que registrem "coisica". Diego não fez a 8ª pergunta. Adenir responde corretamente. A nº 9 é para Angela responder. Enquanto isto dá bronca. Angela não responde. Outra aluna tenta responder e não acerta. Diz que vão continuar com **menos**. Como foi formada a 1ª comunidade – Vicentinos – quem eram? Crianças explicam e localizam.

A professora complementa com **resumo**. **Mineradores** e **vicentinos** seria a resposta certa. Usa a resposta errada de Maiara para exemplificar a resposta certa. Quais as cidades (nº 10). Compara que hoje é que são cidades/antes não. Dione e Jennifer não sabem responder. Ficam com menos. Fábio/Diego continuam com **menos**, (seria bom ilustrar com mapa a resposta). João Paulo – rios – acertam. Pede para alunos consultarem o livro. Observam o mapa para localização dos rios Ribeira e Nhundiaquara. O nº 12 – Vanessa responde certo. Colegas gozam – dizendo finalmente (conseqüência/ comentários das professoras). A 13ª é sobre construções – pede Dione e manda tomar banho na soda por não ter respondido. Comenta que casas de pedra eram feitas pelos portugueses. Brinca que índios não moram em casas e nem em tocas. A 14ª - A 15ª comenta que se não souberem deveriam dar "tiro na cabeça". A última pergunta respondeu que é o ouro. As crianças gozam e dizem que acabou **10h40min**. As crianças se divertem gozando um ao outro. Não acertam até que um responde. Faz todos falarem mais de uma vez. Manda colar a folha no caderno e decorar, além de ler o caderno e o livro (decorar o questionário). Agora ficam à vontade. A professora continua sentada corrigindo caderno. Agora vão iniciar trabalhos com **Matemática 10h45min**. As crianças devem pegar o caderno. Ela pede que se apressem e dá 5 minutos para acabarem. Vanessa mostra atividade de Geografia. Ainda é tipo questionário. Joana D'Arc é a que todos consultam para verificarem se está certo. Pede para que **calem a boca** – para alunos que não fizeram a atividade. Bruna diz que esqueceu o caderno. Manda todos sentarem. Wesley tem que ir ver caderno com Joana que tem "maneiras parecidas com a professora".

Diego está lá na frente. Chama Maiara. Alunos ajudam a corrigir o caderno dos colegas. Principalmente Ademir e Joana D'Arc. O tom de voz da professora é alta. Tem o sistema das crianças que sabem ensinar os que não sabem. Usa o cartaz valor de lugar como exemplo. Avisa Jenifer que suas atividades de Matemática / História / Geografia estão ruins e que se continuar ela vai para a 4ª série e não 5ª série o ano que vem. Vão corrigir problemas. As crianças lêem.

1) 30 dúzias de laranja (360 laranjas) Quantas em cada caixa (20 caixas). Dá bronca em Fábio e Tatiele. Todos ficam quietos. Amanda é advertida com grito. A professora não relaciona com unidade/dezena/centena.

2) 4789 balas. Tirou 469 balas. Deu para 4 creches o resto. Quantas cada creche recebeu? A professora alerta que não prestam atenção na leitura do problema. Faz o problema com o erro deles e tira a prova real para então procurarem o erro. Faz drama. Zero no divisor colocar zero no multiplicador. Não é para arrumar material.

Verificar noção de decimal. As crianças irão corrigir seus problemas e copiar as respostas. **11h15min**.

Coloca na frente o cartaz "valor de lugar". Diz que a maioria errou – Fábio é advertido. Pede para que guardem caderno. Com o cartaz vai ensinar classe milhar. Associa cada classe a uma cor. A maioria não acertou.

Alguém sugere que devia fazer de cabeça A professora diz que sim, mas que tem bocó que não faz.

Regra para somar e subtrair. Subtração tem que ser de 2 em 2.

Revisão para a prova. Raciocínio dedutivo ou indutivo? 40 centésimos. Porque se coloca a vírgula? Por que não tem o inteiro.

Quantos números? Por quê? O que faço? Em seguida explica. Verificam calendário de prova e tem prova amanhã. História/Geografia. É para guardar o material. **11h52min**.

- **INFORMANTE: ÁRTEMIS**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 19/08/2000 – 08H10M**

**8h10min.** A professora explica que terão aula de História, e ouvirão primeiro uma música folclórica, tradicional do Rio Grande do Sul e chama **Prenda minha**. Pergunta o que significa para eles e um aluno diz que é aquilo que pedem para a escola na festa junina. A professora complementa que seria oferta. No Rio Grande do Sul é diferente, moça é que significa prenda. **8h15min** A música toca, crianças riem e a professora ensaia passos de dança. "Vou-me embora, vou-me embora meu bem querer"; "Noite escura, noite escura, prenda minha". A professora dança, as crianças riem. As crianças reclamam que acabou. Explica que a **chula** é dança dos passos que ela demonstrou. Professora pede para que sintam o ritmo e pede para que dancem. Fernando vai dançar. Todos riem. As crianças ficam loucas para dançar, mas não têm coragem e indicam uns aos outros. A professora diz que dançar é muito bom e que ela gosta. O ritmo gaúcho – **chula** – explica que quando a música é mais rápida eles batem o pé. Explica que trouxe a música para falar do Estado do Rio Grande do Sul. Mostra a linha do tempo na parede (cronológico) e vai revisando com eles para mostrar que hoje irão trabalhar com o ano de 1731 – Tropeirismo. Pergunta quanto tempo faz? Séculos ou anos? As crianças indicam séculos. Tem criança que já faz as contas. A professora situa o tropeirismo no ano 1732. A criança diz que são dois séculos

e 69 anos. Ela diz que na época havia o **costume do tropeirismo**. Lê a letra da música e pergunta porque o cantor tem que ir embora – as crianças falam que é pelo **Rodeio**. Discutem o que é rodeio. Dizem que é festa. Aluno explica que é "arena de areia" outros dizem que pode ser de grama.

Crianças indicam que tem corrida, povo, cantor, narradores do Rodeio. Professora explica que é muito animado, com muita gente. De onde vieram os **Rodeios**. Alunos se gozam, pois uma diz Itália. É o Fernando que diz que confundiu com a Espanha onde tem tourada. Explicam como é a tourada, onde se mata o animal. No Rodeio não se mata. A professora pede para voltar no tempo para verificar onde começou o **rodeio**. Resposta é na Fazenda que tem boi, galinha. As crianças estão alegres, descontraídas.

A professora retorna para Rodeio – chegam ao cavalo que fica no curral – cercado grande (associa ao perímetro da matemática) onde colocam? Crianças respondem cavalo, porco. A vida na fazenda gera o rodeio onde nos currais se domesticava/montava/domavam os cavalos. A tardezinha e à noite com moda de viola continuavam a reunião. Por que será? Era só com as pessoas das fazendas.

Ele se visitavam entre as fazendas? As crianças dizem que eles contavam lendas. Professora explica que o rodeio de hoje se originou nas fazendas que quando tinham muitos animais, faziam o quê? Criavam para quê? Criança diz que exportavam. Como? As crianças dizem que era de **caminhão**. A professora pergunta há 200 anos? Será de carroça? Bruno diz que era a pé. A professora concorda e explica que se criava bastante. Ex. 150 cabeças de cavalos e queria vender. Eles iam um de cada vez? Pergunta Bruno. Ele diz que amarravam um no outro. Menina explica (Maiara) que os peões levavam o rebanho. Daiane muda de lugar o gado. Os peões vão cuidando do rebanho para não se perderem. Peão faz andar.

Maiara lembra do berrante. Conversam sobre o berrante. Explica que já experimentou tocar berrante e não conseguiu. Diz que o tocador é galante. Maiara explica que o amigo do pai tem e que ela vai trazer. A sala está tranqüila. Para que servia o berrante? O berrante é feito de chifre. Comenta como é o som. Perguntar – para que tocava o berrante? Crianças dizem para assustar o gado. Era usado para avisar que a boiada estava passando (chama atenção da menina, que mexia no livro: diz que ela não vai bem como o outro aluno) para não assustar as pessoas dos vilarejos onde passavam. Os peões cuidavam do controle dos animais para que não escapassem. Quando isto acontecia havia boiadeiros para a captura. Brincam com a situação de boi que escapou. A professora conta que tem moda de viola de peões que contam histórias da vida nas fazendas e comenta que em uma delas ele foi desafiado a matar o boi que matou o filho dela. Cita o nome do boi e comenta que davam nomes. Ele faz isto para namorar a moça. A menina conta seu encontro com bois. Maiara conta os nomes dos bois no sítio do avô. Onde iam vender o gado? Hoje onde se vende gado? As crianças indicam os leilões na **Exposição**. Relaciona a festa tradicional da cidade - Feira Agropecuária.

Diz que há 200 anos havia **feiras** para vender rebanhos. Naquela época tinha rádio. Uns concordam outros não. Explica que a comunicação se dava através das tropas **8h45min**. As grandes feiras em outros estados – como São Paulo. Eles faziam o quê? Como iam? Suposições? Quem ia a pé? Os bois. As crianças riem. Achavam que o peão ia a pé. Professora explica que iam a cavalo. Risadas.

Explica que passavam de um Estado para outro. Perguntou se era rápido? Onde comiam? Bebiam? Quantas horas? Quantos quilômetros? Onde descansavam? E a

boiada onde ficava? Demoravam? Crianças respondem que sim e bastante. Ex.: Ir a Ibiporã (cidade vizinha)? Curitiba? De ônibus? A pé? 5 dias **(crianças levantam hipóteses)**.

De Londrina a São Paulo – 20 dias (a pé). A professora fala para ampliarem o raciocínio? Ir para Santa Catarina. Professora lança 50 dias. Acham muito. Professora manda ficar com a boca fechada se falarem bobagem. Professora escreve no quadro – hoje a pé: SP – PR = 20 dias; SP – PR – SC = 50 dias e SP – PR – SC – RS = 80 dias.

Hoje é mais fácil ou há 200 anos atrás? Crianças dizem que hoje é mais fácil de ônibus e asfalto que indica existência de estrada. Comentam como era há 200 anos. Professora lança para as crianças e desenha esboço do mapa da região sul/sudeste. Diz a professora que **precisam abrir caminho** para as boiadas. Era difícil. Coloca as hipóteses de que 10 boiadeiros vão sair e encontravam alguns caminhos abertos. Aluno quer saber como sabiam chegar ao local? A professora indica que perguntavam e cita "Quem tem boca vai a Roma". Onde é Roma? Um diz que é país/outra criança que é na Escócia até chegarem na Itália.

Quem vai a pé para São Paulo hoje vê estradas, sinalização. Crianças ficam quietas. Professora pergunta o que tem? Se nunca viajavavam. Alguns dizem que tem posto, restaurante, sinalização e também **mapa** (as crianças indicavam). Antigamente tinha mapa? Não.

Querem saber o que acontecia com boi perdido. Podia morrer caçado por onça/mordido por cobra. Tinha condições de sobreviver na floresta. Comida não falta. Água? Tomava no rio, respondem.

Sem mapa, sem conhecer direito o caminho, quantos dias iam levar para chegar do Rio Grande do Sul a São Paulo? Quantos dias tem o ano? 365. Crianças indicam **180** dias mais ou menos, pede para transformarem em meses os dias.

Maiara diz que a feira seria no dia 15 de agosto. Quantos dias antes tinham que sair antes? 180 dias. Crianças ficam assustadas. Professora explica que saiu às 5 horas da manhã. Crianças imitam andar a cavalo. Boiada sai. Meio-dia está cansada. Estão com fome. Crianças dizem que levam marmita, marmitex, disk-entrega, pizza? Brincam com a professora que diz que não. "Eles pegavam bolsa para levar o que precisavam?" pergunta o Bruno. Professora explica que eles se preparavam. Dá **bronca** – para falar bobagem fica de boca fechada.

Levavam mochila? Não, um animal carregava (aluna fala). As malas era sacolas, cestos de carro. Comida para 180 dias? Não. Paravam. Programavam ½ hora para almoçar. Acendia a fogueira (aluno explica) para fazer a comida. Professora explica que arroz/feijão era fácil e a carne? Ela estraga? Como faziam? Amanda diz que era a carne seca, jabá. Carne de sol – com sal. A professora conta para eles se preparava a carne seca que era preparada antes. A água era dos rios. Paravam perto dos rios (crianças que explicam).

Levavam equipamentos (pratos/copos). Compara o tipo de materiais como o ferro.

Paravam à noite fazendo acampamento. Não era igual a hoje e durante a noite tinha os violeiros. Assim passava o tempo até chegarem em São Paulo. Só que ao passarem com o rebanho, passavam por lugares onde outros tropeiros havia passado e vilas começavam a surgir com comércio. Por quê? Crianças dizem que quem morava.

Outros dizem que eram os tropeiros – professora explica que eram **pousadas** na qual se desenvolvia comércio. Professora fala para acordar – se não vão ler. **9h20min** O que foi acontecendo que não existe mais os tropeiros? O que mudou? Asfalto/meio de transporte e as cidades foram crescendo.

O dinheiro era igual hoje perguntam as crianças. Umas dizem que era o dólar. Chegam ao réis. Professora lembra do escambo (crianças lembram) e ela alerta que eles também faziam escambo. Pegar o livro de História/Geografia "Viver é descobrir... Paraná" página 61. Quem não tem deve juntar com ??. É a regra **9h27min** (Pegam o livro e estão animados).

Professora pergunta como será que se pode estudar o tropeirismo? O que ficou? A criança responde que foi importante para nosso Estado. Como ficou registrado, o que aconteceu para sabermos que existem o tropeirismo? Criança indica que foi falado. Outra criança diz que é história. A professora pergunta o que se tem como prova do tropeirismo? Crianças explicam que é porque foi há muito tempo atrás. Dizem que a autora pesquisou em outros livros. Vão citando entrevistas, livros, e a professora encaminha para página 63. "O que acontecia quando chegavam aos Campos Gerais".

A professora através do texto de Saint-Hilaire indica a produção de **documentos**. Assim a autora também fez. Como sabemos que a autora usou texto dos outros. Comenta e discute o uso de "aspas" no texto. Lêem o texto de Saint-Hilaire. A professora lê e chega à palavra **invernada**. Comenta o **burro** como animal forte/mais barato. Quem comprava? Fazendeiros, para carregar carga. Para fazer colheita? Café/feijão/chegam na erva-mate. O burro era usado para carregar a erva-mate. A professora tem auxiliar na sala. Bate o sino. A profesora continua: "Podemos estudar pelo documento de Saint-Hilaire". Podemos voltar no tempo para saber o que aconteceu. Lê o texto de Saint-Hilaire (página 63). Comenta o tempo indicado no texto – fevereiro a outubro – transformar em dias. Professora pede para analisarem ilustração (não está boa – precisa melhorar). Os burros, os bois, os tropeiros são analisados. A paisagem também. Ficam excitados com a possibilidade de jogar peão. Vejo alunos consultarem textos da linha do tempo. A professora relaciona mineração com tropeirismo. Ouro na baía de Paranaguá (algumas crianças confudem com Baía de Guanabara).

- **INFORMANTE: ÁRTEMIS**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 30/08/2000 – 10H30M**

**10h30min**. Entramos na sala a professora, eu e a professora auxiliar que estava horrorizada por dizerem que Zacarias era o Imperador do Brasil. A professora auxiliar explica que perguntou quem era o monarca. A professora assume perguntando o que aconteceu em 1853 – o que mudou? Quando mudou? Indica a palavra **monarquia** no quadro.

1853 – Monarquia – pergunta quanto tempo faz;

1889 – República – um aluno diz 111 anos – uma década – outros dizem mil anos; outros dizem que tem uma década. A professora relaciona com medidas (decâmetro) etc.

Explica no quadro que década = 10 anos; século 100 anos; milênio 1000. Pergunta porque dizem que vamos entrar no 3º milênio.

Quanto tempo ficou a monarquia no poder? Um aluno diz que 100. Faz a conta no quadro 1889 – 1853.

Foi o filho que veio para a República? Não. Até hoje estamos no **sistema** republicano. O Presidente da República vai falar? Quem é ele? A maior autoriade. Remete a livro página 77 (Org. Política). Marechal Deodoro da Fonseca foi importante. O que é Marechal? Respondem que é **nome**. A professora manda procurarem a resposta no dicionário. "O mais elevado posto no exército" – O que é exército? Não sabem! Explica "Marechal é o mais alto posto?". Pede para procurarem **exército** no dicionário. Pede para Flávio calar a boca, pois está repetindo a palavra.

Acham a resposta "Tropa da nação" – ela pergunta são **tropeiros**? Não – Tropa de **batalha** – lembra o quê? Guerra? Marechal era um soldado que foi o primeiro? Guardar o dicionário. Presidente do ?? Uma aluna responde do **Paraná**. A professora lê o texto que explica que agora o Brasil passa a República – e Província a Estado. Aparece a palavra "inclusive" (crianças sabem o significado) é eleito. Compara com a monarquia. São eleitos pelo voto popular. Respondem – **cidadões** – professora corrige. Outros dizem que são os pais. A professora pergunta se todos são cidadãos? Só vota o povo brasileiro. O estrangeiro não vota. **Para determinado período**? Tarefa – A professora explica o que significa autonomia para a história – Quando se fala em autonomia política é em relação a quê? Os Estados/país respondem algumas crianças. Autonomia – capacidade de se comandar/governar sozinho. Pr. se governa sozinho? Não. E hoje? Por quê tem autonomia política. Comparar Império – Província – Comarca. República é o país – devem escrever na folha. Província? O que é hoje? Comarca é como se fosse município. O que é monarquia? É forma de governo? Quem? Crianças respondem Presidente. Professora volta a questionar: quem era o monarca? Imperador? Crianças concordam. E o que é República? Forma de governo. Professora se lamenta porque aluno não acertou. Manda apagar o que fez e acordar. Pede para continuar em casa. Primeiro colar no caderno a folha de tarefa.

Explica para dobrarem de dentro para fora. Corrige de fora para dentro. Exige rapidez na tarefa questionando a Vanessa. Ler as questões de folha – Organização Política do Paraná" – vão ler as perguntas e ensaiar as respostas. As crianças parecem saber bem as respostas. Questiona o que é "mau-trato". É um questionário. (**Comparar perguntas com texto do livro**). Pergunta quem foi o primeiro Presidente do Paraná. Dizem que foi o **Marechal**. Professora corrige. Qual a data que o Paraná se tornou Província? Respondem 1889 (confundem). A professora repete a pergunta e aceita. Menina arrisca e dá a resposta que está no texto do livro. Olham para mim como se esperassem minha resposta em relação à República. Crianças continuam e respondem certo. Tatiele quer saber se era o filho homem que era coloca e porque hoje a mulher pode votar! Passa caminhão de som (propaganda) e dança. Surge a dúvida sobre desde quando a mulher vota. Remete à passagem da novela "Terra Nostra" quando Angélica diz que os homens tanto quanto as mulheres devem participar. A professora explica os requisitos para ser candidato e compara

com antigamente, que tinha que ter dinheiro. Comenta que hoje não precisa e não explicita a situação atual, não explora.

Passa para o próximo texto – O que é **Planejamento**? As crianças dd exemplo: planejar casa, festa – como fazer? Outra diz de "brincadeira de mapa" – jeito de **descobrir**. Planejar as férias diz outra. É jeito de conhecer. Tatiele dá idéia de festa para o final do ano. A professora diz que é não ter surpresa. Bruno diz que a mãe planeja as compras. Dizem que é no dia que recebe. Compra é com dinheiro. Dinheiro ajuda a planejar comprar roupa. O que vai gastar, como? Por que se deve planejar? Para ter idéia de como se fazer. O que tem a ver com compra no mercado? Aluna explica que guardar para comprar carro. Professora diz que tem que cuidar. Daiane diz que tem gente com R$ 50,00 que só gasta em doce. Todos adoram! Dizem que é louca? Planejamento é importante. Dá como exemplo ela não planejar. Alunos dizem que é bom. Outro diz que ela não sabe o que passar. Ela explica que já aconteceu dela esquecer alguma coisa como na vegetação – que foi falha no planejamento. Demonstra na linha do tempo que não tem **1853** – criação da Província. Sem esquecer nada a aula vai ser quase perfeita. Aluna diz que ninguém é perfeito. Explica que planejamento faz com que se faça melhor. Voltando para a História – porque planejar na política? Para saber o que fazer. As crianças querem saber porque chinês não pode votar. Ela explica quem nasce no Brasil pode votar. Imigrante não vota, mas os filhos sim. Pede para lerem o texto do livro que encaminha as crianças para o planejamento. No livro cada um recebe 50 reais. Eles se agitam (pois está na sala e brincam comigo). A professora diz para fazerem planejamento mental. Dá 1 minuto para pensarem. Fica brava pelo agito. É para pensar não falar o que fazer. O que faria? Quanto gastaria? Quanto guardaria? Para falar tem que erguer a mão.

Ergue a mão quem sabe quanto gastaria. Quantos não sabem? Quem não tem cérebro para pensar? Quem se dá melhor? O que sabe ou o que não sabe? O que sabe, pois quem não sabe pode gastar e perder o dinheiro. Crianças dizem que no assalto também perdem. Quem saberia quanto iria gastar? A maioria. Celso não sabe. Quem se daria melhor? Os que sabem no que gasta. A maioria iria guardar o dinheiro. Imaginem: alguns gastaram? Outros não. Quem gasta tudo e chega em casa e sabe de liquidação de brinquedo. Eles poderiam ir? Eles perderiam oportunidade? Dentro da organização política é necessário planejar. Só em dinheiro? Dá exemplo da prova que deve ser planejada. Continua a leitura – O Estado deve planejar e é político – porque fala de organização política. Na casa da professora é a professora que comanda. Volta ao texto do livro. **11h30min** que indica a área do Paraná. A professora diz que vai planejar o estudo do espaço do Paraná. O território, o espaço – mostra o mapa do Paraná do livro. Imaginem um pinguinho no mapa que representa uma família. Quantas existem no Paraná? Corrigem, atualizam o dado populacional. Pergunta o que são habitantes? Moram no lugar. Lê o texto do livro que remete aos impostos. Porque é importante planejar? Para ter organização e uso correto do dinheiro. Entram na parte dos Três Poderes. Aluna explica que FHC tem dinheiro. Será que ele é poderoso sem dinheiro? Professora explica que é outro tipo de poder. Executivo (vem de executar – procurar no dicionário o significado) – Legislativo – Judiciário. Poder – posso fazer.

Uma aluna lê, outros interrompem e ela (professora) diz que a leitora está péssima. Outra aluna lê. Bruno. Outra menina lê. Tocar música? Não. Executar é fazer cumprir as leis. Legislativo – fazer as **leis**; Judiciário – fiscaliza cumprimento das leis. Quem são os Três poderes? Pergunta o que faz o Executivo – Município – Estado – País.

Legislativo/Judiciário – lêem no livro. Será que não tem fiscalização em Londrina? Não tem juiz? As crianças indicam juiz de menores. Continua a leitura do texto. Explica a diferença entre a escolha dos representantes do Executivo e Legislativo. Todo ano tem processo eleitoral? Uma criança diz que ano passado não teve. Professora dá bronca em aluno que está guardando material enquanto ela explica que eleição só acontece de 4 em 4 anos. Localizam 1998 – pensam mais e referem 1996. Quando será a próxima eleição?

Quem lembra da eleição de Presidente? Lembra dos candidatos locais. Faz as contas em relação à candidatura e duração do mandato do Fernando Henrique (Presidente/Senadores/Deputados) 1998 e acaba em? 2002. Volta para o Município.

Qual o nome do Município? Qual Estado? País? capital do Estado? Teve gente que errou na prova (comenta). Amanhã devem trazer – propaganda eleitoral – **santinho** de candidatos a vereador/prefeito. É para trazer **um** de cada. É para fazer cartaz amanhã com maior número de santinhos (diferencia da Igreja).

Explica que é panfleto pequeno que tem a fotografia do candidato para verificar quantos candidatos. Pesquisar em casa o "que é ser candidato"? **11h58min**. Fim.

- **INFORMANTE: ÁRTEMIS**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 06/09/2000 – 10H15M**

Cheguei e percebi que vários cartazes foram confeccionados com "santinhos" e "gente paranaense". A professora comenta que na prova Pedro Álvares Cabral é o Presidente do Brasil **10h20min**. A professora pediu para as filas que estão nos cantos devem virar para o centro da sala. Entra a funcionária da saúde que veio colocar o flúor. As crianças pulam as carteiras para irem jogar o flúor, pois a colocação das carteiras não deixou intervalo para a locomoção.

A professora explica que ontem falavam sobre as eleições e as propagandas do governo. Referem-se à série da Família Bandeira. Se agita e a professora grita com todos. Retoma dizendo que o voto aos dezesseis anos não é obrigatório. Pergunta o que representa o voto. Um aluno diz que é para melhorar. A professora diz que é para escolher os governantes. Ela pergunta quando o eleitor escolhe, ele está fazendo o quê ao votar? As crianças vacilam e ela recorda que falam sobre os "direitos e deveres do cidadão" – voto é para expressar vontade em relação aos governantes. A propaganda explica voto/eleitores/candidatos. Comenta que o menino da propaganda comentou que haveria eleição na sua sala e diz que pedir para que pensassem no quê desejariam de um candidato a Presidente da sala. Deu como tarefa, mas as crianças não pensavam e ela dá tempo para pensarem na escola. O que você pediria para organizar melhor a sala? As crianças sugerem primeiro não fazer bagunça/aumentar salários dos professores (professora diz que o salário dela não interfere e sim o trabalho dela, pois ela não é obrigada a vir dar aula) – ter organização na limpeza da sala; estudar para a prova e não

brincar; não jogar lixo; quando a professora sai ficar em silêncio; ter educação para a professora; mais material da escola; ter responsabilidade; não destruir material da escola; obedecer regras da sala e escola. A professora retorna com os candidatos a Prefeito; Vereador e eleitores. Dois candidatos a Prefeito, 5 vereadores, resto é eleitor.

Vários erguem a mão se candidatando a Prefeito. Pergunta se sabem como se escolhe um candidato a Prefeito? Para se tornar um cidadão tem que ter **18 anos** – explica que se tem que ter título de eleitor e pertencer a um Partido Político? Sabem o que é? Sabem citar siglas, mas não sabem o que é. Pesquisam no cartaz dos "santinhos". Pergunta o que é partido. Um aluno diz que é "parte" – a professora reforça dizendo – pode ser um conjunto de pedaços. Um partido político é uma peça do "joguinho eleitoral". Explica que aqui o bairro é uma parte da cidade. Quais seriam as partes do bairro? **10h40min**. Partido político é como se fosse as **casas** onde há pessoas morando. Partido não tem moradores e sim cidadãos – partido é uma casinha e as pessoas que moram querem o governo. Uma criança indica que cada candidato pertence a um partido. A professora chama atenção do Willian para que ele acorde. Pergunta qual é o partido do **Cheida** – verifica candidatos a vereador do partido de cada candidato a prefeito. As crianças se agitam. Na parede também aparece pesquisas publicadas em jornal.

O que vereador e prefeito têm em comum? Vereadores são 21 – serão só de um partido? O que acontece? Dá exemplo de uma aluna que é candidata, mas não ganhou. Quem ganhou foi de outro partido. Tenho que continuar brigando? Um aluno diz que "com muita convivência eles podem ser amigos". Diego é mandado para a sala da supervisora e Dione é mudado de lugar. Ela muda de idéia e deixa ele em pé na porta (o Diego). Há vários partidos e nas reuniões eles sempre vão brigar? Se não concordassem nunca? Uma criança diz que não ia dar certo por não chegarem a acordo. A sala em conjunto diz que nada ia ser perfeito.

Amanda opina que um diz que vai fazer escola no Vivi. Outro não concorda e as coisas não iam acontecer.

Com vários pretendentes na sala, o que fazer? As crianças propõem a votar. Quem vota no partido? Amanda diz que quem trabalha na Câmara.

Ela explica que o partido tem dois candidatos? O que fazer? As crianças dizem que deve-se fazer eleição. A professora explica que **coligação** – pessoas não são do mesmo partido se **co-ligam** para apoiar um candidato. As crianças começam a se desinteressar. Verificam a coligação de um dos candidatos. Quem determina o número de candidatos? Um aluno diz que é o Tribunal Regional Eleitoral. O que é Tribunal? É onde julgam as pessoas. Ela explica que eles determinam o número de candidatos. Com candidatos da sala não formam uma coligação. A professora diz que cada lado da sala vai ser um partido. Cada partido vai eleger dois candidatos a Presidente da sala? Dois se oferecem e a professora alerta que não é assim. Ela deixa o Diego fora do processo. Eles discutem. Decidem por sorteio. Acordo. Os candidatos se colocam na sala. Cada partido indica os dois candidatos que se colocam no centro (8) e se reúnem para escolher 2 candidatos para a sala. Decidem pelo jogo e a professora faz voto aberto. Os candidatos são Joana e Wesley. Agora vão escolher candidatos a vereador (2 por partido). Formam no centro os 2 grupos – Vereadores – Prefeitos. Vereadores devem fazer duas coligações. Cada coligação escolhe um dos candidatos a Prefeito. Vão se reunir para estabelecer metas para melhoria da sala. Ela sugere que os demais acompanhem a discussão – isto é,

os eleitores. Acabado o tempo vão colocar as propostas que alguns sugerem como: aumentar o recreio.

Propostas: Partido da Joana. Aumentar recreio; aumentar a Biblioteca; limpeza; organizar a sala. Presidente: mais livros/não rabiscar, menos bagunça.

Partido do Wesley: reformar escola, carteiras novas, mais materiais; organizar sala/quadra.

Agora chegou a vez dos eleitores: voto é individual ou grupal? Um aluno diz que vai votar em branco. É secreto? O que é isto? Ela (a professora) mostra a cédula eleitoral e pergunta se a votação será desta forma. As crianças votam. Um aluno imita venda de votos. Simulam fiscais/juiz eleitoral. Joana ganham com grande diferença. A professora analisa o processo eleitoral. Qual será o próximo passo? Cumprir o que prometem. Isto acontece sempre? Por que nem sempre cumprem? Um diz que não tem lugar. Outro porque não tem dinheiro? Como se verifica – através do Planejamento. Candidatos em benefício próprio. Promessa mentirosa. Candidatos falam mentira. Existem outras razões para não cumprir? Verifica através de promessa da Joana a comprar livros – é possível? Eles dizem que não, pois não depende dela e um aluno diz que depende da verba. Vem de onde? Dos impostos dos cidadãos. Aumentar recreio – não dá. Verificam as propostas possíveis e de quem dependeria se só da Presidente.

**11h40min**. Quando as idéias não dão certo o que se pode fazer? Quem deu o poder? Os que votam. Eles têm o poder. O que podem fazer para conseguir realizar suas promessas? Procurar as outras pessoas superiores como Diretor/Supervisor – devem trabalhar juntos. Vai explicando as hierarquias e formas de união para conseguir o que necessitam. Volta ao prefeito que vai pedir ajudar ao Governador/Deputado Federal/Senador/Deputado Estadual – colocam em hierarquia.

Se todos se unissem teriam mais força. Comenta que assim acontece o processo político no país.

- **INFORMANTE: DAFNE**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 30/05/2000 – 08H10M**

**8h10min**. A professora com a auxiliar organiza a sala em 5 grupos de 7 alunos. Uma caixa é colocada sobre as carteiras. A sala é agradável, arejada, com ventilador (apesar de hoje estar superfrio). As paredes estão "enfeitadas" com alfabetário e palavras relacionadas à letra inicial, pois à tarde a sala é usada pela 2ª série.

A chamada é feita por número. Na frente da sala ao lado do quadro de giz há um relógio (lado direito). À esquerda está o armário.

A professora pede explicação ao Wilson porque faltou. A professora anuncia que vão trabalhar decimais.

Verifica quem fez a tarefa e pergunta se tiveram dificuldade é para deixar o caderno de tarefa na mesa para que ela verifique onde tiveram as dificuldades. Orienta para o uso do material dourado. Conferem a tarefa com o auxílio do material dourado e das professoras que é reconhecer e diferenciar com a transformação da unidade em fração decimal.

As crianças estão empenhadas em trabalhar com o material. A professora auxiliar solicita que um ajude o outro a raciocinar na equipe. A professora percorre as equipes e sem dar resposta questiona. Tem paciência e espera o aluno descobrir. As crianças são saudáveis, parecem alegres. Estão bem agasalhadas e empenhadas no uso do material ou sua manipulação. O trabalho é diferenciar as partes decimais de uma unidade. Ambiente tranqüilo. São **8h32min**, as crianças se empenham no trabalho e se movimentam pela sala conforme a necessidade que sentem. A professora não tem aflição, ou necessidade de logo obter resposta do aluno. Aguarda com aparente tranqüilidade. A auxiliar já é mais ansiosa e questiona constantemente sem dar tempo ao aluno. Mas não responde.

As crianças de algumas equipes estão explorando o **material dourado** para construírem letras/casa. Já desligaram-se da ordem inicial. É um material atraente. Três unidades para transformar em 30 décimos. Logo em seguida a professora orienta para a operação inversa, transformar os décimos em unidades. Uma das equipes está trabalhando sem discernir o que deve fazer, mas se distraem com o material. Construções variadas são realizadas com o material. O Wilson está sendo orientado pela professora. A sala começa a se agitar. A equipe que estava mais "largada" agora recebe atenção da professora. A professora intervém e muda a atividade. Alguns alunos pedem para trabalhar em grupo. Os grupos permanecem. A professora chama atenção e todos se voltam para ela. Tem domínio. Passa atividade no quadro — "represente com o material dourado" — 0,7 1,3.

Rosana questiona a criança que demonstra ter entendido. PA2 conversa com outra verificando a compreensão. O movimento na sala é constante. Alunos confundem o trabalho da formação de unidade/décimos com dezena/centena. **9h**. As crianças ainda estão concentradas no trabalho. É ambiente de certa forma livre. Podem conversar e se movimentar. A professora PA2 explica para um dos alunos e os demais da equipe prestam atenção.

Uma equipe solicita a professora que explica que agora irá atender aquele que mais necessita na equipe que está orientando. Logo vai para a equipe que solicitou. Uma menina da equipe faz/monta boneco com o material dourado. A professora vê a equipe do fundo que acertou. Tem tom de voz firme e chama atenção das crianças. Explica como funciona e passa à representação do décimo no quadro valor de lugar. Elogia Luís Henrique e todos aplaudem. O exercício continua e parece que todos entenderam. A animação é grande. Consideram os exercícios "moleza". Professora pede que olhem para ela. A auxiliar ignora e continua a orientar um aluno. Aluno pede para ir ao banheiro e a professora não deixa. Ele fica calmo e volta ao lugar. Reclamam do frio e pedem para fechar a porta. A professora fecha, mas abre a janela. Percebe-se que alguns ainda não dominaram o conceito. Alunos mostram e pedem para a professora conferir. A professora faz festa/chama atenção e continua.

Coloca desafios — 0,2 décimos. A professora está atenta a todos os movimentos da sala. A auxiliar ajuda as duas equipes da frente que segundo a professora

têm mais dificuldade. A professora orienta para registrarem o que fizeram no caderno. Pede para colocarem a **data** Londrina, 30 de maio de 2000.

A auxiliar procura o dono de borracha. Pede a professora para registrarem desde o início. O processo constitui em trabalhar com o material concreto para depois passar à forma escrita. A ordem está confusa. Pede para as crianças pintarem quadriculados do caderno de matemática. Eles devem explicar/ representar com suas próprias palavras. Pede para que trabalhem com régua para não ficar torto. As crianças pedem explicação. As professoras não cedem, apenas fazem com que lembrem do que fizeram. Alguns alunos sentem dificuldade. As crianças ao serem questionadas, brincam com as respostas tipo "o que fizemos" "mexemos no material dourado? E depois? "Tiramos da caixa." As crianças dão o tom de gozação, mas tentam fazer, cumprir a ordem. Ela confere o caderno de um e aponta erro. A reação do aluno é tranqüila e de confiança. Quando as crianças perguntam como fazer ou o que fizeram, diz que esqueceu. A professora explica que o trabalho é igual a relatório. Algum aluno tem a experiência. **9h35min** A professora orienta para não escreverem a caneta. Chama atenção da preguiça de Sadao. Alunos chupam bala e trabalham. Alguns alunos já acabaram e guardam o caderno. Outros estão brincando com o material dourado. A dificuldade do registro aparece muito. Mas alguns são rápidos e precisos. Nota-se que as equipes foram formadas com a presença de alunos com maior facilidade ao lado dos que têm maior dificuldade. A sala de forma geral continua tranqüila. Inclusive em relação aos próprios erros. As crianças demonstram confiança na professora e não são ansiosas e nem têm medo dos erros e atrasos. Quando são questionadas as crianças argumentam. Portanto, a construção da autonomia. Alguns ainda apresentam dúvidas em relação ao trabalho. Algumas crianças observam o tempo. Vai chover. O sinal do recreio de outras turmas já foi dado e não alterou o ritmo das crianças. São **9h45min**. Se espreguiçam, contam estórias de pescaria. Deitam sobre o caderno. O frio está aumentando. Alguns alunos levam o caderno para a professora conferir. Aluno reclama que é a hora do recreio. Outros alertam que é o 2º sinal e que o deles é o outro. A professora avisa que podem sair e ordena que saiam e eles explicam que não está na hora. Desfeito o engano continuam a aula. Realmente depois de quase 2 horas começa a cansar. Todos parecem estar em ritmo de espera. Professora pede para guardarem as peças maiores do material dourado. As crianças trabalham de forma solidária. Eles é que estudam como colocar o material na caixa de forma que caibam. A professora só orienta a colocação das primeiras peças para o critério do tamanho. Começam a reorganizar a sala, isto é, acabar com as equipes. Dá tarefa para as crianças. Cobra a regra de não arrastar a carteira. Grupos começam a se desfazer, mas a professora alerta que não foram solicitados. Demonstra controle sobre o movimento. Um aluno vem verificar o que estão fazendo. Elogia a letra e pergunta o que vão fazer: outro livro? Eles sabem que escrevi livros. São **10h5min**. Já saiu a metade da turma. Os que ficam por último estão aflitos.

**10h23min**. Vão fazer tarefa, ou melhor, a professora vai passar. Tarefa – pg. 93. Uma aluna está distribuindo cadernos e Jonas procura o caderno redação no armário e não acha. Aline não se ajeita. Está frio e a turma continua tranqüila. Tarefa pg. 93 – Livro didático de Matemática. João Luis distribui folhas de matemática. Crianças comentam que **maio** passou rápido. Cadernos de redação que não têm recado, alerta a professora é que não foram corrigidos. Professora pede para deixarem espaço para ela fazer isto depois. Outro aluno distribui "folha de tarefa". Iniciam a distribuição dos livros de matemática que também é tarefa. O livro usado é "Novo Caminho" de Imenes/Jakubo/Lellis – Ed. Scipione -

4ª série – pg. 93 – 4 exercícios sobre DÉCIMOS. Aluno pede para ir ao banheiro. A professora não deixa porque tudo na escola tem horário. Aluno diz que comeu e não foi ao banheiro. Alunos pedem para a professora relevar, pois ele é aluno novo. Ela diz que já explicou e que vai deixar, mas será a última vez, pois ele deve aprender a **organizar** o seu **tempo**. Um aluno diz que não tem livro. Ela diz que é problema dele, pois ele é responsável. A professora explica como fazer as atividades do livro. A professora auxiliar não está na sala. Os alunos acompanham a explicação da professora através do livro e em silêncio. A professora exagera no exemplo da resposta e logo percebem a ilógica de sua resposta. A professora alerta alunos que erraram anteriormente. Eles questionam. A professora orienta para guardarem o material. Entra a supervisora e acolhe e brinca o aluno novato. A professora oferece saquinho para o livro e um aluno fala que a tia dele deve encapar o mesmo. Aluno reclama dos erros na redação e a professora diz que ele deve pesquisar em dicionário.

Vão trabalhar com **história em quadrinhos**. A professora recorda o trabalho em Ciências. Passa o carro alto-falante (pamonha) e a professora pára esperando ele passar. Relembrando a prova sobre sistema respiratório. Analisa a gravura. Falam juntos e ela pede que fale um por vez. "A menina estava nadando 'analisam o local' casa? clube?" "A criança vai afogar e é salva", pode ser irmã/namorada do irmão?

O que fez? Respiração boca a boca. Todos entendem. Como era a menina? Quantos anos ela tem? Quem vai na piscina? Entram sozinhos? Quem sabe nadar? Lembram dos polinésios que pegam pérolas? Testamos e vimos que era um tempão. Um aluno conta que caiu na piscina. Amanda conta que tomou um monte de água. Crianças contam suas experiências sobre piscina natação. Aluno conta sua experiência e como foi salvo.

Professora orienta que tomem cuidado com rio e piscina. Alunos erguem a mão para pedir a vez. Uma aluna conta que sua irmã morreu afogada. Aluno novo conta que foi para a praia.

Os alunos devem fazer redação com nome/lugar onde aconteceu? Por que? Colocando informações sobre o aparelho respiratório – Porque não respiramos? Inspiração/respiração. No máximo 15 linhas. A professora demonstra controle sobre a turma. Vejo crianças pesquisando em dicionário. Apagando o caderno. Outras concentradas. A professora vai socorrer o aluno novato. Orientando-o para a elaboração da redação. São **11h5min** Há alunos que já acabaram, mas a maioria não. Aluna pede para ir ao banheiro. Professora reclama e crianças explicam que é o frio. A turma está calma. A professora atende o aluno novato e outros que chegam pedindo orientação. Aluno novato não sabe procurar/utilizar o dicionário. Professora explica e deixa que ele se "vire". Corrigindo outras redações indica erros e pede correção. Isto é feito com bom humor. O "erro" não assume conotação de "vergonha/condenação". O trânsito pela sala é livre. Os diálogos também, mas em voz baixa. Alunos me contam que gostam de sua história. Aluno novato demonstra pouca familiaridade com o dicionário. Aluno (Sílvio) diz que já leu 2 vezes sua redação. Quando a professora diz que ele poderá refazê-la ela pára. Ela (professora) diz que vai lá, o Sílvio diz que ele vai. A professora não deixa. Continua a correção com os demais. Quando o novato fala errado os demais gozam. O aluno tem preguiça e a professora diz que temos mais alunos. Não só ele.

Há caixas para os cadernos recolhidos. Silvio reclama da morosidade. Recebe a visita de uma ex-aluna que dá notícias de ex-alunos. A ex-aluna reclama da ausência do **despertador** que era usado para o tempo dos despertadores. A ex-aluna recomenda que use novamente e que ela dava pouco tempo para as tarefas. Amanda sai mais cedo e esquece caderno. O que vai entregar brinca. A sala ri.

É uma turma bem humorada. Alguns pintam a estória em quadrinhos. O aluno novato demonstra dificuldade para elaboração própria. Sílvio leva bronca porque não corrigiu sua redação. A professora é firme. Pede que pegue o dicionário. Ele obedece. As crianças têm liberdade para escrever em pé ou sentadas. Demonstra, organização, mas a professora também controla e é exigente.

**11h40min** A professora continua e percorrer a sala, atendendo um por um. Uma aluna fará 14 anos em outubro. A professora acha que deverá ser encaminhada para o CES. Alunos que já acabaram estão pintando a estória. Aluno entrega redação e a professora não aceita porque ele pode fazer melhor. Diz que ele pegou a doença do Silvio que reclama perguntando. Estou doente? Comentam que o relógio está errado. Alerta que não. A professora comenta que pensou ter mais tempo. Silvio comenta que só ela mesmo! Aluno pede para ir ao banheiro. Diz que é má digestão. Olho o caderno de uma aluna. Tem erros.

A mãe da Karina pede passe (pelo telefone) para a professora que avisa a Karina (em voz alta) que nem sempre tem dinheiro ou passe e que ela deve avisar sua mãe. Karina se defende dizendo que não sabia de nada. Fica constrangida.

A professora reclama do caderno feio. Fim de aula. Todos guardam o material e a professora pergunta quem mandou. Eles dizem que foi ela.

- **INFORMANTE: DAFNE**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 16/08/2000 – 08H15M**

Início com filme sobre os guaranis/índios e harmonia com a natureza/Curitiba antes da chegada dos homens. Bandeirantes chegam através da serra. Nascem arraiais. Ouro. Ébano Pereira. Amaral da Vilinha ou Vila Velha. A imagem da Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. Timbucuera. Fundação de Curitiba 1963. Pelourinho 1668. 29 de março realizam eleições. 1720 – século XVIII – Visita do Ouvidor Pardinho. 1693 elevada a Vila. Ouro não é mais a riqueza. Pardinho diz que há risco na travessia da serra. Posição estratégica de Curitiba a torna importante para caminho. Batalhões de Curitiba / Tropeiros / Riqueza / Curitiba passa em 1853 a ser capital do Paraná.

**8h20min**. A professora interrompe para questionar o que lembrou do estudo anterior. A busca do ouro é apontada. O que aconteceu com ele? Em Curitiba? Já era este o nome? Qual foi a alternativa para o povo sem ouro? Crianças indicam o tropeirismo? Aluno explica que pegam mercadoria e levam para Minas onde tem ouro. O que acontecia?

Crianças respondem que não plantavam. Antes do tropeirismo o que acontecia? Era como é hoje. As crianças dizem que era só mato. Tinha pinheiros. Professora pergunta a quem pertencia. Crianças dizem que aos índios. Não... então chegam a São Paulo. Professora explica que São Paulo administrava. Pergunta se existia o Estado formado? Paraná pertencia a São Paulo. O que trouxe o tropeirismo? Alunos respondem que foi dinheiro. Aluna responde que Paraná/Curitiba queria seu governo. Como conseguiram? Respondem que através de eleições. Tiago tenta explicar quem participava da fundação. Tiago responde que eram os amigos (ajudantes) do rei. A professora questiona se era o rei ou Presidente. Ficam confusos. Acabam reconhecendo que era Monarquia. Tinha rei. A professora questiona como se votava, ou quem quando se tem rei. Antes discutiu a monarquia. Escravos podiam votar? Índios? Povo? Explica que só quem tinha dinheiro podia votar (crianças). Professora pergunta se hoje é igual? Aluna explica que todos podem votar e serem candidatos atualmente. Professora relembra quem era o Presidente da Província – Zacarias. **Curitiba elevada a Estado**?? Professora explica que conseguiu **autonomia** política. Crianças ficam quietas. Professora questiona se todos concordavam com isso e a população começou a pensar que não podia só quem tivesse dinheiro. Aluno sugere que "mudaram e estratégia". Descontentes fizeram o quê? Criança responde "greve" Professora explica que mudou para a **República** que estava preocupada com o crescimento do Paraná. Localiza a República em 15-11-1889. Pede que pensem se agora todos podiam votar? Ainda não explicam, mulheres, religiosos, índios, não podiam votar. Ainda era para quem tinha dinheiro. **Só depois de muito tempo chegamos ao que se tem hoje**. Em **1964** se tem a ditadura. Portanto não se votava. Exposição da professora. Em 1988 é que se tem a liberdade de hoje. Ficou mais fácil. Explica que é interessante a mudança que veio "lá de longe". Será que é melhor agora? Todos conseguem votar? Tem diferença entre antigamente e agora? Aluno diz que tem, pois antigamente não tinha urna eletrônica. Professora diz que isto é muito moderno. Pergunta se antigamente se podia questionar? Crianças dizem que não. A participação hoje é maior e o povo pode tirar/mudar o governo. Citam o caso do Belinati. Só ele? Não a mulher (criança). Comentam que tinha vereador, deputado e quem escolhe. Cita outros casos de "pegar dinheiro público". Isso acontecia na monarquia? Aluno diz w não, pois aqui acontece só agora. Aluno Tiago explica que quem questionava ia preso. Professora diz que devem (as crianças) ajudarem os pais.

Professora pergunta da propaganda eleitoral. Dizem que está chata. Algumas dizem que pais não gostam. Professora pergunta se tem que assistir. Eles dizem que sim. Criança cita "família Bandeira". Aluna explica que é para as pessoas terem juízo para saberem como e em quem votar. Comentam a compra do voto. Crianças relatam a propaganda. A professora pergunta se é bom separar o bom do ruim. As crianças dizem que não. Larissa diz que são ruins. O que pais comentam com a saída do Prefeito? Crianças comentam que Belinati apóia Sandra Graça. A maioria das crianças diz que a família continua a votar nele. Um diz que vota no Barbosa. Professora pergunta por q. Eles dizem que ele dá luz/água (pais falaram). Pais não ligam para o fato de terem tirado dinheiro? Professora pergunta se foi pouco dinheiro? Dizem que não. Professora comenta caso de pai que foi ao Posto de Saúde e demorou 4 horas para ser atendido. Devem pensar para votar. Alertar os pais. Procurar o melhor candidato.

Agora vão formar grupos de 6 pessoas. **8h50min**. Alunos se organizam sozinhos. A professora não interfere. Aluno indica 2 alunos que não forram escolhidos, mas que ficam parados. Uma menina vem ajudar. A professor pára o movimento e as meninas estão na equipe. Professora indica que tem equipe na qual falta gente. Impasse. Alguns

não querem mudar de equipe e há equipe que falta gente. Resolvido com 2 meninos. Professora pede que peguem o caderno de **história/geografia**.

Crianças se organizam praticamente sozinhas. É impressionante a autonomia que apresentam. Cada grupo recebeu uma questão que será lida e discutida e apresentada pelo grupo. Professora enfatiza que é "opinião do grupo" – São **9h – 9h15min**.

Perguntas:

1) Como se escolhe um governante? Se ele não tiver um bom desempenho no cargo ele pode ser deposto? O grupo concorda com essa atitude? Por que? Vocês conhecem algum governante que foi deposto?

2) O direito de voto é importante? Todas as pessoas devem votar? Por que?

3) Compare as eleições de hoje com a do período monárquico e início da República? Quais as diferenças que se pode apontar? Que pessoas conseguiram o direito ao voto?

4) Hoje o voto é secreto, mas como o grupo viu nem sempre foi assim. Por que na opinião de vocês o voto é secreto hoje?

5) Quando ocorrerão as próximas eleições no Brasil? Para que cargos serão escolhidos os representantes.

A turma trabalha tranqüila enquanto conversa com a professora que comenta a falta de conscientização política da comunidade e o esforço que faz com as crianças indicando pesquisas na comunidade e em jornais. Comenta que é uma turma muito tranqüila e como os professores de forma geral não se preocupam com o tempo se concentrando mais na relação causa-conseqüência. Ela considera que muitas vezes o professor trabalha com conceitos temporais e não percebe.

Crianças têm dúvida em relação ao vocabulário e ela indica o dicionário para o esclarecimento. Professora estuda arqueologia. Vai tentar mestrado. Crianças avisam que está na hora, isto é, que já se passaram os 15 minutos que ela indicou. Ela percorre as carteiras verificando o que fizeram. Professora avisa que acabou o tempo. Relógio da sala está parado. Há um mapa da América do Sul exposto na sala. Mas... ainda não iniciam a apresentação. Algumas equipes não acabaram. São **9h30min** já passaram 15 minutos a mais. O grupo **4** vai responder. A professora lê a pergunta sobre o "voto secreto". O aluno Thierry? Explica que é bom ser segredo.

A pergunta 2 é respondida como importante. A professora questiona o que precisa para votar? Soraia diz que precisa votar sendo preciso aprender. O grupo 1 responde a idade (16 anos) que se deve ter para votar e que o voto é bom para melhorar a cidade. Pergunta se sentem preparados para votar. Um aluno diz que não está, pois não sabe para quem votar. Natális diz que não quer nem saber. Larissa diz que é decisão difícil. Quando vão ser s eleições? Para quem vamos votar? Quantos candidatos a prefeito temos? A professora diz que vão pesquisar, pois ninguém sabe. O grupo 3 responde que na monarquia era o rei e hoje é o Presidente Fernando Henrique e que hoje todos votam na urna eletrônica e antes só os ricos. Pergunta se têm dúvidas, não dizem nada e a professora diz que ela tem.

Quantos candidatos eles conhecem? Citam um candidato da região e outro o Prefeito. O grupo 3 vai pesquisas os candidatos da região? Grupo 5 quantos a prefeito? Quantos candidatos a vereador para o grupo 1. É tarefa. Larissa mostra vários "santinhos" de propaganda política. Crianças devem (do grupo 2) vão entrevistar um candidato e o grupo 4 também. Não pode ser o mesmo vereador. A professora orienta a dissolução das equipes. Aluno pede para ir ao banheiro e a professor mostra o relógio. Professora pede que pequem os livros de História Geografia Viver é descobrir... Paraná. Cap. Org. Política do Paraná, pg. 77/78 – Leitura e exercícios. Professora orienta para a postura ao sentar. A professora reclama que trazem muito material e eles já têm horário. Professora verifica se está com febre um dos alunos. Aluno pede para ir ao banheiro. As crianças trabalham tranqüilas. A professora circula pela sala. Dá o sinal. Aluno levanta e a professora reclama que deixou a educação em casa.

**RECREIO**

**10h5min** Retorno à sala de aula. Continuam a mesma atividade. A professora abre a porta e diz que está vendo uma coisa horrível lá fora. As crianças falam "lixo no chão?" – ela diz, uma casca de banana. Um aluno diz que ainda bem que colocou uma banana na barriga e outra na bolsa. A professora auxiliar entra e pergunta se as poesias separadas estão boas. A professora auxiliar corrige (auxilia) nas redações. **10h23min** Ainda não terminaram os exercícios. Um aluno reclamou do (c) na atividade 1. Professora acompanha e reclama da demora.

- **INFORMANTE: DAFNE**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 22/08/2000 – 08H05M**

Estatística da pesquisa realizada pelas crianças na qual verificaram "candidatos a Prefeito", Vereador, Governador, Deputado Estadual, Deputado Federal, Senador e Presidente. Professora comenta que vão verificar como anda a **memória do povo**. Danilo é inquirido e não fez a pesquisa. Bruno idem. A professora diz que vai ter que chamar as mães. Amanda é consultada e ainda não havia pego sua pesquisa. Todos se movimentam para pegar a pesquisa. Professora reclama da postura.

O Luís H. diz que a pessoa não lembrava. Um por um vai indicando se lembravam ou não.

**8h18min**. 6 alunos responderam que sim, na continuidade chegam a 15.

Uma aluna diz que a mãe não deixou fazer (Rosana) a pesquisa. A professora continua aluno por aluno. Chega a um que diz que a mãe não deixou sair de casa. Total para prefeito: **23** sim lembravam. Para vereador **13**. Continua com os **32 alunos**. Totalizam **17** vereadores.

Governador → total **17**, Deputado Estadual → **12**; Federal → **16**; Senador → **13**; Presidente → **21**.

A maioria indica que entrevistou a mãe ou familiares. A tática da professora é um pouco devagar.

Agora a professora verifica quantos votaram em branco, ou anularam. Um aluno indica seu tio e uma menina. São dois **2** votos nulos.

As crianças indicam nomes dos candidatos a Prefeito. O cassado Belinati é indicado pela maioria. Para governador a maioria votou. Para Deputado Estadual indicam Alex/Janene. Deputado Federal indicam Nedson (PT), Senado – Álvaro Dias – **6**.

Para Presidente votaram (família) no FHC. A professora decide colocar a folha de papel kraft para fazer o gráfico no chão. Crianças abrem espaço.

Alguns alunos dizem que a mãe não deixa fazer a pesquisa. O ritmo está lento. Algumas crianças vão ajudar a fazer o gráfico (talvez ela devesse ter feito por equipe). Um cartaz para 32 alunos é pouco. A maioria assiste 12 alunos ficam em torno da folha e vão dividir em 7 partes. Eles são muito tranqüilos e agora a maioria está em torno da folha. A professora diz que são 7 itens – para que meçam. 10 alunos ficam em pé observando. Discutem o tamanho da folha e o tamanho de cada parte. Fazem conta coletivamente. Discutem. A professora apenas observa. São **8h43min**. A análise ainda está em torno da divisão do cartaz em 7 partes iguais e na colocação dos elementos. A professora acompanha as discussões sem dar palpite. Agora começam a escrever Larissa só coordena os trabalhos. Nem levanta do lugar 3 alunos (as maiores e mais quietas) ajudam a professora auxiliar no recorte de tiras para o gráfico. Alguns alunos reclamam que o Jonas pisou e estragou. A professora diz que não e pergunta quem vai escrever. Professora orienta que terminem a divisão e escrevam. Eles ficam em pé, sentado no chão, mas não há agitação que não permita a continuidade do trabalho. Soraia vem conversar comigo. Quer saber onde vou? Quantas salas? E conta que sua irmã gosta de História/Geografia. Que perguntou qual era o caminho do tropeirismo e ela sabia. (A irmã tem 14 anos). Pergunto por que não vai fazer o gráfico. Ela diz que só 3 mandam. Não tem o que fazer. O problema continua. A maioria participa e outra não. O Robinson vem ficar perto e diz que já ajudou no gráfico e que agora outros vão fazer. Ele explica que o cartaz vai ser escrito a lápis/contornado e depois colar. O quê? Foi verificar com a professora. São **9h**. Quer saber qual é o livro que escrevi. Não faz comentário. Soraia volta. Robinson está curioso, quer saber o que estou fazendo. Digo que também estudo e estou vendo a reação deles. Continua o problema de uma parte participar e outra não. Ela diz que a professora não tem paciência para escrever. Mas que tem jeito para escrever sobre os Guaranis. (A professora gosta muito de arqueologia). Robinson quer ler o que escrevo e digo que é meu diário. Ele diz que pensou que só menina tinha diário. Aline diz que diário é muito gostoso. Pergunta qual é minha idade. A professora chama os 5 que me cercam. Larissa vai e volta. Thierry senta ao meu lado. Robinson diz os nomes que lê em minhas anotações. 7 alunos me cercam para bater papo. Thierry conta que a avó diz que se deve provar para dizer se gosta ou não de comida. O cartaz do gráfico continua devagar. São **9h13min**. A professora está revezando os alunos na confecção do gráfico. Thierry ajuda a mãe. Larissa diz que a mãe tem empregada. Vai despedir. Todos querem contar sua história. Gostam de xadrez. Larissa pede para Carlos sair. Elaine senta perto. Fala pouco. Contam os apelidos da turma. Muitos estudam juntos desde o 1° ano. A professora está concentrada no cartaz. Mas não há bagunça **9h35min** 10 crianças me cercam e contam histórias. Agora apenas 5 crianças ajudam a professora. Os outros estão dispersos. Eles têm bom relacionamento.

Thierry vai ganhar bicicleta no Natal se passar de ano, diz que a mãe vai trabalhar no Boticário. Não pára de falar. Elaine se interessa, diz que lá é muito bonito. Thierry tem excelente vocabulário e monopoliza. Falam de **vídeo game**. Soraia diz que agora estão fazendo a legenda do gráfico para que entendam o que ele quer dizer. Muitas histórias.

Vou ver o gráfico. A professora constata que esqueceram os nulos. Agora apenas 5 alunos estão preocupados com o gráfico que foi feito com tiras vermelhas (votou) e verde (não lembra). O gráfico é sobre a MEMÓRIA DO ELEITOR. 3 alunos verificam/descobrem palavras em espanhol noem cartaz. Robinson vem conversar. Thierry vem atrás. Larissa leva bronca da professora. Elen vem ficar perto. É tímida. RECREIO. **10h**.

- **INFORMANTE: DAFNE**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 30/08/2000 – 08H15M**

PA2. **8h15min** está no quadro de giz. Linha do tempo (Transformações do século XIX).

| 1500 (Per. Colonial) | 1822 (Ind. do BR) | 1889 (Proc. Rep.) | Hoje |
|---|---|---|---|
| Período Indígena<br>▼<br>chegada dos portugueses | Período Imperial<br>Monarquia | Período Republicano<br>▼<br>República | Período Regular |

A professora explica a linha explicando que o Brasil era colônia de Portugal e que os portugueses tentaram colocar os índios como mão-de-obra e depois os escravos.

Explica que no Brasil após 1822 se tinha os monarcas. Com o apoio do mapa-múndi localiza Portugal que havia brigado com a França que queria impedir o comércio com a Inglaterra. Portugal estava brigando com a França e Portugal começa devendo à Inglaterra e mercadorias que vinham para o Brasil era a Inglaterra.

Portugal obedeceu a França e esta é invadida e D. João VII vem correndo para o Brasil. Crianças riem. Ela comenta que aqui era mato e não tinha a pompa da corte. Volta para a linha do tempo (1822) e pergunta se já existia o Paraná. Dizem que sim, só que era diferente. Soraya explica que o rei de Portugal veio para o Brasil. Professora retoma a quem pertencia o Paraná que era de São Paulo? O que aconteceu para o Paraná se livrar de São Paulo? Crianças pensam e Soraya diz que para o Paraná vieram os portugueses. A

professora pergunta se os paranaenses estavam satisfeitos. Eles respondem se era o tropeirismo. Ela explica que acontecia sim, mas era outra coisa. Chegam à insatisfação. Professora volta para a linha do tempo e explica a Independência e que nessa época quando o Paraná quer andar com suas pernas acham ouro, tropeirismo e qual foi o produto que se destacou? Erva-mate. Antes citam a madeira. Paraná faz parte do Brasil e na sua economia aparece a erva-mate para fazer dinheiro. Paraná começa a comercializar erva-mate com países da América do Sul. Paraguai tinha ótima erva-mate. Explica que Portugal devia para a Inglaterra e o Brasil também era obrigado. Criança faz ih, ih, i i i. Paraguai não era o país pobre de hoje e não faz comércio com a Inglaterra que queria dominar. Inglaterra (safadinha, danadinha) para conter o comércio do Paraguai provoca uma guerra que acaba com o país e sofre as conseqüências até hoje. Crianças se admiram quando ela relaciona esta guerra com a realidade atual. Para o Paraná foi bom, pois começa a fornecer erva-mate para a Argentina e começa a entrar dinheiro no Paraná.O que se usava para transportar erva-mate? Diziam que não era gente? Eram os escravos? Primeiro citam os índios. As crianças indicam que era pela cor da pele diferente. A professora diz que mais tarde vai tratar do assunto. Ela diz que gente para eles era só branco. As crianças riem. Estrada da Graciosa era usada para fazer este comércio. Precisavam da estrada que começou a ter melhorias. Curitiba tinha senzala, pelourinho e começa a substituição, a transformação para a industrialização. 1885 já foi a proclamação da República? Não... respondem a scrianças. Depois vem a República. A professora pergunta qual foi o século. Soraya responde XVI. É corrigida, pois é o XIX.

As transformações aconteceram no Paraná e São Paulo. Começa pedindo que façam a linha do tempo. Comentam que a professora de catequese é a professora da Biblioteca. Estão felizes. Aluno diz que caderno acabou. Outros querem adivinhar qual será o lanche. Thierry é advertido para não usar a caneta no caderno. Apaga a linha do tempo em um caderno e pede para fazer na horizontal do caderno, pois a linha do tempo não pose ser cortada. Professora auxiliar corrige os cadernos e diz que a coisa está feia. Reclamam que não estão aprendendo número decimais. Crianças não colocam nome no caderno. Auxiliar comenta que divisões precisa ser mais trabalhada. No reforço acham que precisam trabalhar mais divisões. Professora tenta descobrir como a professora de reforço trabalha. Professora reclama da ausência de Eliseu e diz que vai pedir que liguem na casa dele. Agora se já terminaram devem pegar o livro. Um aluno (Tiago) tem que apagar tudo e fazer de novo. A professora reclama por não ter usado régua. Sadao é chamado pela professora auxiliar que quer saber como ele pensou para chegar na resposta. Agora é para pegar o livro "Viver é descobrir..." e pede para que leiam a página 84. Coleta da erva-mate. Professora dá bronca e diz a um aluno que "todo dia é a mesma coisa". O Tiago não caprichou e ela manda apagar. Sadao continua tentando demonstrar como resolver o problema. Pergunta a professora se já leram o texto e como era feita a coleta da erva-mate? De dia ou de noite? (Ver no texto) das 17 as 19 horas. Por quê? Descobriram no texto? A professora dá tempo para que descubra? UM aluno diz que era "mais bom"- outros corrigem "mais bom" "mas bom".

Dizem que era fresquinho. Se é muito de manhã saiam para a "colheita" da erva-mate. Como era feita? Professora pede para consultar o texto. O que era sapecado? É queimar? Amanda é chamada por causa da cadeira. Onde era sapecado? Na fogueira.

E depois o que faziam. Deixavam secar. E depois? Quanto tempo demorava o processo? Uma hora e meia. Quem escreveu este texto? Foi o Saint-Hilaire. Quem era ele? Era viajante. A professora lê que ele diz que o processo "era primitivo" – o que era

primitivo? Continua a leitura que indica descuidos no tratamento da erva o que dá preferência à erva-mate do Paraguai. A professora comenta o texto da professora Enezila que foi sua professora também na UEL. Crianças se admiram. Pergunta se tomaram chimarrão. Uns dizer que gostam. Outros dizem "que odeia". Soraiz explica como se faz chimarrão. Ela pergunta como tomavam o chimarrão? Cada um tinha sua cuia? (Ilustrar livro com foto). Crianças buscam as ilustrações do livro. Um aluno explica que tomavam em roda. Professora diz que não fará na escola porque não pode preparar. Tem gente que não empresta a cuia por cuidado. Tem um ritual para limpeza da cuia. Tem que saber. Comentam que gaúcho toma. Na dúvida do nome do "canudo" vão chamar a Dona Cida para explicar (faxineira). Ela diz que é "bombinha". Professora explica que o chimarrão atrai as pessoas para a roda. Aproxima para a amizade. Robinson ri do cabelo da professora. Ri gostoso. Ela tenta arrumar. Eles dizem que está feio. Ela diz que eles comentam o cabelo. Blusa que não gostam. Uma aluna pede para pentear o cabelo. Ela penteia e comenta que disseram que a blusa era feia. Ri, riem gostoso. Explica que o chimarrão ajuda a fazer amizade. Crianças contam experiências. Comenta, câncer no Rio Grande do Sul. (eu e a professora). Explica que chimarrão pode dar câncer e outras doenças pelo uso da mesma bomba e pelo calor/água quente. Explica ainda que é digestivo. Relaciona com mudanças ambientais. Soraia pergunta como fazia para lidar com as pragas que existiam? Remete a agrônomo que explica que a devastação era menor e que a cadeia alimentar se encarregava do equilíbrio. Antigamente não existiam tantos defensivos agrícolas. Pede para que façam Ex.: 3/4/6 (página 85) Livro. Têm 15 minutos. São **9h15min**.

O exercício tem que copiar mapa. A professora diz que já vai entregar o mapa (não entendi?) A professora caminha entre os alunos verificando o exercício. Professora auxiliar distribui caderno para que refaçam o que fizeram errado. Professora diz que se pegar aluno fazendo festa com pipoca vai ter! Alunos perguntam se não tem mais fiscal? A professora diz que a resposta está no livro. Mas que eles devem procurar. Elas não procuram para eles. Jonas está com dificuldade. Professora acompanha verificando ortografia. A professora auxiliar distribui os cadernos de Matemática e está explicando como devem fazer os cálculos. **9h30min** Uma aluna não consegue fazer. Não leu o texto.

Os exercícios encaminham à localização de datas relacionadas aos fatos do texto. Tiago novamente é criticado e a professora diz que precisa chamar a mãe. Perguntam se ele quer continuar na escola. A professora diz que não quer que eles estejam aqui o ano que vem.

Robinson avisa que já vai bater sinal. Dá o sinal **9h40min**. Eles não se agitam. Continuam com suas atividades.

**RECREIO – 9h55min.**

**10h15min** a professora distribui mapa (exercício pede para copiar) para que realizem atividades indicadas no livro. Pede para iniciarem colocando os pontos cardeais, o nome do mapa. Um aluno diz que é o mapa-múndi. Outros corrigem e dizem que é o que está no quadro.

- **INFORMANTE: DAFNE**
- **LOCAL: ESCOLA PÚBLICA**
- **TURMA: 4ª C – 35 ALUNOS**
- **DATA: 06/09/2000 – 08H05M**

Linha do tempo desenhada no quadro de giz – e o mapa-múndi exposto.

| século XVI | século XVII | século XVIII | século XIX |
|---|---|---|---|

Paraná

A professora verifica se o Sadao (aluno) tem vindo ao reforço – em seguida comenta que procurou slides para a aula sobre a escravidão, mas não conseguiu e o filme era muito longo. Avisa que vai dividir os grupos hoje. 8h20min.

A professora pega os cadernos e livros para a aula. Vão fazer uma feira cultural e diz que vai precisar da sala inteira. A professora comenta com as crianças que deverão ir atrás dos colegas. Larissa forma uma equipe e diz que só tem inteligentes. Não vai dar. Robinson quer entrar na dos inteligentes. É para fazer o trabalho sobre escravidão. A supervisora vem na sala para perguntar do Eliseu que está faltando. Ele não compareceu e a supervisora diz que já falou com os irmãos dele e que a solução será encaminhar para o Conselho Tutelar. A professora avisa que hoje vão trabalhar a vinda dos negros para o Brasil. Pergunta porque eles vieram para o Brasil? Um diz que é porque eram escravos. Ela explica que África continente é diferente da África (país). Vinham da Guiné e que a pessoa que vive na casa dela veio de Cabo Verde. Angola é indicada ao lado da Guiné é local de origem dos escravos – "etnia negra". Explica que há várias etnias na África. Compara com os índios de várias etnias kaingang, Xokleng, etc. Cada etnia tinha sua cultura e os negros não eram reconhecidos em sua etnia. Quando os portugueses traficavam os negros, capturavam negros de várias etnias. Dentro do continente africano havia aprisionamento entre eles por brigas pelo território, matéria-prima, disputa de mulheres. Temos negros da Guiné e Angola no Brasil para trabalhar onde? Um aluno diz que era para trabalhar em canavial. E os índios? Davam conta do recado? Um aluno diz... não sei! Como vinham? Uns dizem a pé, outros a cavalo. A professora mostra o mapa e deduzem que era de navio. Alguém sabe como vinham? Soraya explica que vinham amontoados no porão do navio. A professora lamenta a ausência dos lides para terem noção. Trouxe então gravuras. De 400.000 mil negros – na viagem morria 35 a 40%. Comenta que eram tratados como animais. A professora vai preenchendo a linha do tempo.

Século XVI

mão-de-obra africana

lavoura

cana-de-açúcar

Explica as péssimas condições do navio. Soraia pergunta se no Brasil foi usado mais mão-de-obra indígena ou africana? Eles se dividem e no fim a professora coloca que eram os africanos. Uma menina relaciona com a novela "A força de um desejo". A professora explicou a desagregação da família negra. A ama de leite. A sinhá. O senhor do engenho.

Comenta a carga horária do trabalho escravo de 14 a 16 anos. Comenta a ação do feitor em seus castigos. Perguntou quantas chicotadas? Uma criança explica que em casa de desmaios o feitor judiava e ameaçava colocar no tronco. A professora distribui livros com gravuras representativas sobre a escravidão. Indica no livro que os negros eram de várias etnias – Guiné, Bengala. Os livros e revistas passeiam pela sala. Um aluno esqueceu o livro e a professora pede para pegar a caderneta e por na mesa, pois mandará bilhete para os pais. Imediatamente retoma o assunto, dizendo que há revistas com instrumentos de tortura. Comenta a marca de propriedade/de negro fujão/ladrão. A professora comenta a localização difícil dos quilombos. Comenta que há pesquisas da FUNARI para provas da convivência entre indígenas e negros no Quilombo dos Palmares. Comentam e chama atenção de todos os instrumentos de tortura usados para os negros. Alguém diz que deu para ver o cheiro. As crianças gozam dizendo que dá para ver e não sentir o cheiro (sic).

A Soraia pergunta o que faziam com os que morriam. A professora explica que jogavam no mar. Explica o conflito cultural e que na religião eles eram impedidos de realizar. A capoeira era proibida. O culto dos deuses era diferente do português. Eles sofreram neste sentido tanto quanto os índios. A feijoada? Quem trouxe? Explica que pegavam restos para fazer sua comida. Um aluno comenta a placa colocada nos negros (carimbada). Continua falando da alimentação que devia sustentar. Soraia vem falar comigo para contar que sua irmã é branca e não gosta dela (é mulata) por ser negra. Pergunta se já vi o preconceito explícito. Sugiro que peça para a professora o texto para a irmã ler. A irmã diz a ela que negro é inferior.

A professora volta para a linha do tempo e localiza no século XVI a cana-de-açúcar no Nordeste.

Século XVII (mineração) – segue a explicação agora voltada para o século XVII e relacionada à mineração. Explica que negros engoliam o ouro para formar capital para fuga e que se fossem pegos eram açoitados e muitos até a morte. A professora explica que os negros fugiam para os quilombos e que brancos vinham de Portugal para capturar negros e que muitas vezes faziam acordo para não matar em troca de ouro. Uma aluna pergunta se o feitor se apaixonava pelas negras. A professora explica que o feitor e o senhor de engenho também. O que é filho bastardo? As crianças comentam a novela "Terra Nostra" – Gumercindo. Jacqueline sabe tudo sobre as questões da escravidão através da novela. A professora explica os castigos sofridos pelos negros que se negavam aos desejos do feitor. O trabalho era iniciado aos 13/14 anos. Explica que o senhor de engenho exigia lucro e a separação dos filhos e mães. Retoma o século XVI, vai ao século XVII indicando a localização em Minas Gerais e Planalto Central. Soraia quer saber o que era a Carta de Alforria. A novela sempre é referência para as discussões. Explica a relação de trabalho na escravidão como "não-assalariado". Qual proprietário queria trocar negro por trabalhador assalariado? Não queriam e alforria vai acontecer mais tarde. Vai ao mapa localiza o Nordeste – Minas Gerais – Planalto Central – Espírito Santo – apontam mapa – e chega na linha do tempo.

Século XVIII, onde insere Espírito Santo - ? ? São Paulo e Paraná, ligando ao café. Explica que no Paraná tinha mais a ver com a pecuária e que é o que acontece principalmente.

Diz que o maior preconceito e sofrimento veio da África – dos próprios africanos que vendiam seus iguais.

A professora explica que os EUA – seria um dos países mais preconceituosos e que lá ainda batem nela. Jessica conta situação de família (mãe é mulata). A professora comenta a classificação branco / negro / amarelo / vermelho e diz que somos negros / índios / brancos. Diz que é horrível a classificação mas que era usada. Explica que não há só racismo contra o negro, mas também com outros. Jacqueline dá novos exemplos relacionados ao negro – que tem sangue e força maior. Professora diz que não tem sangue mais forte. Ele é mais forte. No Brasil mais de 50% da população brasileira é negra. Soraia é que perguntou e continua dizendo que a irmã diz que é pura branca. A professora diz que não existe ninguém "puro" – primeiro homem surgiu na África – um aluno diz que "então ele era africano". Soraia reclama da irmã e diz que brigou com a irmã, que "voou em cima dela". Diz que a irmã falou que o branco venceu, que o pai dela (é negro) e veio para cá vender seus filhos. Os colegas respeitam.

Tarefa: fazer a partir da linha do tempo **9h25min** uma **história em quadrinhos.** As crianças gostaram da idéia. A professora revira o conteúdo – de qual continente vieram? (acertam) – País? Repetem África. Professora não fala, repete a pergunta até chegarem aos países. Distribui folhas de sulfite. É um ambiente descontraído e calmo onde eles trabalham o tempo todo. A professora retoma a linha do tempo para situar o café no final do século XIX.

## PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR

- **INFORMANTE: ANTÍGONA**
- **LOCAL: ESCOLA PARTICULAR**
- **TURMA: 4ªT1 – 21 ALUNOS**
- **DATA: 08/06/2000 – 14H15M**

As crianças chegam da aula de artes que acontece em outra sala. Sou apresentada e bem acolhida. Agora a aula é de História. A professora pergunta o que é República. Bruno explica o que é República. Ela (professora) pergunta quem é o atual Presidente, indicando que para chegar à atualidade passamos pela República Velha Nova (Getúlio).

Perguntou por que Getúlio foi diferente. André diz que ele foi Mandão – mas, a professora alerta que ele fez coisas boas. Quais? Para o trabalhador.

Continuam República Contemporânea. Nova República N.

Em relação à República Contemporânea comenta a presença da ditadura militar – o que é ditadura? Crianças confundem com Getúlio. Ela diz que foi diferente e comenta os movimentos de mudança e a presença do Tancredo. É o tema de hoje/da – Ditadura Militar para a democracia. Criança questiona se Tancredo foi assassinado ou se matou? Professora explica que está confundindo com Getúlio. Ditadura – a professora fecha olhos/boca e comenta que na Ditadura tudo é proibido. Na democracia temos o direito da Escolha/eleição/voto secreto relaciona então a Democracia com Atenas, dizendo que foi há muito tempo atrás. Explica que as mulheres/escravos/?? não podia votar na Grécia. Portanto era democracia diferente da nossa. Fala da professora é ilustrada com as palavras-chave.

Diz que no Brasil há democracia e pergunta porquê ela quer ensiná-los. Eles dizem que não é só para ganhar dinheiro. Ela complementa que o Brasil tem problemas e que ela quer ensinar as crianças a conhecerem melhor o Brasil. Diz que sua geração não sabia votar. Alguns sabem e que os professores ensinam as crianças a fazer a Democracia existir. Agora vai da sala de aula ao clube de leitura. É aula de Português e vai misturar. Diz que no Clube de leitura vão fazer teatro/dramatização. As crianças exultam e dizem que o Professor Athos o diretor não deixa pegar os livros. Ela diz que será diferente. Explica o que será o Clube de Leitura – primeiro o nome. Crianças têm liberdade e André atrapalha sendo advertido pela professora.

O nome do clube pode ser de livro/pessoa. As crianças são agitadas e participam. Alguns erguem a mão para falar. Quem vai sugerir o nome do Clube? Todos levantam a mão.

Sugestões da 4T1 – Todos voando nas letras; Ler é imaginar; Ler é viver; Chega de analfabetos (escreve anaúfabetos), que tem relação com algo acontecido que pedem para a professora não me contar. Ler ainda é importante. PLL – Partido dos Leitores de Livros; O ABC da Leitura (crianças cantam); PITÚ (Antonio sugere explicando que é o apelido do João).

A professora interrompe para que fale um de cada vez. Pede calma. Maria vai com os livros. PLEP – Partido dos Leitores da Escola Particular.

A professora alerta que alguns estão se excedendo. A professora fala para esperarem que ela vai criar duas situações. A professora sai da sala e retorna dizendo que o Clube não terá os nomes sugeridos e sim o que ela quer. As crianças vaiam. As crianças a chamam de Getúlio Vargas.

Ela questiona qual a situação que eles preferem. Eles querem continuar com as sugestões para votar. Demonstra então o que é Democracia. Relaciona com os militares que faziam o povo viver na ditadura. Hoje apesar da favela e pobreza temos uma coisa positiva. Ela como professora de História quer despertar neles o "respeito de liberdade de escolha do outro" **14h40min**. Querem escolher mais de um nome. Ela diz que devem escolher só um. Outra aluna sugere. Ler é mais importante.

Fazem gracinhas e ela diz que voto não é para o mais engraçado, mais bonitinho. Exemplifica com Collor que "saiu" mas teve gente que votou nele por beleza. Outro votou no Lula por dó. Explica que tem que se saber votar. Explica que o voto de cédula que farão está atrasado, pois agora é o voto eletrônico.

A professora não parou de falar. Agora vão votar. Voto é secreto. As crianças estão à vontade. André é advertido. Pede silêncio para votarem. Crianças limpas, saudáveis, classe média alta. Crianças votam.

Apuração é saudada. Crianças brincam o "balança saquinho" que a professora está fazendo. Pede dois mesários. Nº 2 e nº 20 – retiram voto e professora anota. Crianças (algumas) comemoram a vitória de "Chega de anaúfabetos". Parece que não é o que a professora queria, mas diz que não pode mudar o resultado e relaciona com a democracia.

Um aluno insatisfeito quer que haja alternância de nome. A professora diz que não dá, só no próximo semestre. Aluna explica porque "anaúfabeto" (Ana Carolina). Professora questiona se eles aceitam que me expliquem. João Vitor escreve bilhete para pedir a Mariana em namoro. Ela pediu para Ana escrever que ele era anaúfabeto (Ana escrever errado) no outro dia João mostra para todos. Três coisas boas: 1) não esquecer a palavra; 2) ser mais delicado com quem pede em namoro e 3) para nome do Clube. João Vitor reclama.

Professora pede um círculo sem fazer barulho. São organizados e sentam no chão em círculo. O barulho é geral. Crianças se organizam em círculo. Chafic ficou fora e foi chamado.

Aula de Português – ditongo com ~ (ão) não pode repetir. São ótimos.

Cantou para mim "Capelinha de Melão". Mudam o ritmo. João muda de lugar e deve retornar. Explica que ele passou do limite (voz baixa).

Banda: vão cantar a música "A Banda" do Chico Buarque. Não sabem. Vão cantar o Hino da Escola Particular. Tudo que que quer. Pode realizar. Pegar depois a letra.

Uma aluna pega a letra da Banda. A professora conta que em sua infância havia Banda. De 3 em 3 para pegar o material.

Quem escreveu a música? Chico Buarque. João Vitor quer chamar atenção. Ninguém está preocupado com o tempo. São **15h15min**

Quem quer ir falar no meio qual a parte que mais gosta e por quê? Vai João Vitor.

Antes de começar professora resolve conversar sobre limites. É a quarta vez. Alunos ficam quietos. Retornam.

"A minha gente sofrida"

Meninos cantam.

Gostaram do refrão – perguntam à professora e comentam o sotaque do paranaense.

"A moça triste calada sorria."

A felicidade com a banda. A banda dá alegria! Agora outra música. Antes verifica se Antonio falou.

Não há negros. Professora pergunta a hora para passar a tarefa. Jogo – mão na do vizinho. Discutem como organizar. Espera pedirem "por favor".

Fui lá na horta. Era divertido tic tic tá.

Entra na roda – raiou Maria Mariá – 1 2 3 4 até 10, a professora é que sai. Professora reclama em voz baixa pedindo que façam o mesmo. Quando rompem regras a professora questiona. A professora abraça os alunos. Há proximidade, cumplicidade.

Sobram 3 alunos que rodeiam. Há dúvidas, repete. As crianças estão livres, soltas. Lêem trabalhos expostos. Professora explica – percepção, velocidade, atenção, reflexo, força.

Alerta que tudo na vida tem regras. Temos direitos e deveres que faz parte da democracia. Explica que isto é História e que pode fazer com que aprendam. A primeira fileira pode ir buscar e organizar suas carteiras e assim por diante. Tarefas. Intervalo.

**INFORMANTE: ANTÍGONA**

**LOCAL: ESCOLA PARTICULAR**

**TURMA: 4ªT2 – 21 ALUNOS**

**DATA: 08/06/2000 – 16H10M**

Professora me apresenta e explica que a aula deles será diferente, pois estão um pouco atrasados e devem sair para a apresentação com a professora Viviane que é da Matemática e Ciências.

Pede para pegarem caderno de português. Estão aprendendo vogal nasal, pediu para prepararem mímicas para expressarem palavras. A turma é mais quieta e comportada. Lembra que para falar devem levantar o dedo e aproveita para folclore. Aula de mímica – cada um vai representar. Primeiro é Anã / canhão / canção / violão / coração, dramatizam com naturalidade.

Colchão – explica no quadro a diferença com o **coxão**. Aluna que tirou nota baixa em Matemática é estimulada pela professora. Diz a nota não é mais importante. Outra aluna diz que "não é, mas reprova de ano".

Um aluno sai e ela diz a eles não conhecer a Pitshica – o próximo texto. O que será que é? Crianças lançam hipóteses.

Ana Carolina entra e é a Pitshica. Pedem para fazer dramatização.

Uma aluna lê o texto oralmente para a classe: menina de 5 anos, coloca a mãe em "paupos de aranha" professora explica com dramatização o vocabulário e figuras metafóricas tipo "chumbo grosso".

Após a leitura pergunta quem quer explicar na frente o que entendem – sozinha ou dupla. Rosário/terço.

Por que pergunta para a vó? Crianças respondem que ela sabe mais, é mais vivida. Começam a falar da avó. Dizem que gostam mais da comida da vó. Uma comenta que quem faz a comida é a empregada. A professora diz que não gosta de cozinhar. Pede para outros dois alunos darem novo título. A situação da sala é *light*, tranqüila. Três meninos vão à frente e pedem um final diferente para o texto. Alunos têm tempo para discussão. Mudam para **Chatica**. Os três devem falar – expressão oral. Bate o sinal. Guilherme vai entrar na próxima aula. Amanhã diz a professora vão continuar. Tarefa. Brincando com o texto – página 65.

4T1 – Voltamos para a outra 4ª série. Entra na sala cantando "Voltei aqui é meu lugar". Texto da **Pitica**. Guardar o material para primeiro marcar a agenda para marcar tarefa – exercícios da página 70.

Deixar o Livro Módulo para fora: na Pitica. Esta turma é mais agitada.

Explica que assiste a mímica do Colecionado página 63. Sugere que mostre os artistas da página 75.

Explica como será e para pedir que levantem o dedo faz todos falarem o mindinho. Pede para variarem. Pode ir sozinho ou em dupla. Eles falam antes de erguer o dedo. A professora pede para escolher um. Não conseguem seguir a regra. A professora libera um pouco mais.

Ana Júlia vai com colega (tem 4 dias na escola) e parece muito bem. **17h7min**

São mais agitados. Continuam a mímica. Não reinicia enquanto conversam. Se agitam porque querem mostrar. **17h15min** – sinal – agito total.

Devem se acalmar para sair. Sentam e ficam quietos. Recomenda atenção aos colegas da apresentação do Hino da Escola.

- **INFORMANTE: ANTÍGONA**
- **LOCAL: ESCOLA PARTICULAR**
- **TURMA: 4ªT2 – 21 ALUNOS**
- **DATA: 24/08/2000 – 16H05M**

**16h5min**. Primeiro a professora colocou a agenda "estudar para a prova unidade 1, 2, 3 e 4. Prova de Português". Recomenda que leiam as regras de acentuação e pede para que guardem todo o material, para deixar tudo pronto e aproveitar mais a aula. A professora é chamada de Tia e trata as crianças de forma carinhosa como "linda", "querida". Diz que não deu para discutir o livro em círculo para estudar História no módulo. As crianças são muito organizadas e procuram fazer o mínimo de barulho. São **16h12min**. Sentados no chão a professora explica que a avaliação foi 3ª feira, e agora vão continuar o estudo sobre cidades. Diz que vamos ficar aqui hoje, no presente, para depois voltar. Pergunta o que significa para eles CIDADE? Já pararam para pensar? Uma criança diz que cidade tem bares, comércio. A professora insiste no hoje e ajuda lazer, teatro, museus, shopping, supermercado. A professora diz que foi poderosa. Concessionárias de carros, exposição, praças, Parque Arthur Thomas, clubes, florestas (a professora diz que tem até reserva - corrige logo e pára).

Mostra um cartaz de cidades perguntando o que tem de ruim na cidade. Crianças indicam: acidentes, brigas, ruas esburacadas, violência, favelas, fome, droga, corrupção, assalto, falta de esgoto, contrabando, crianças abandonadas, poluição (professora complementa dizendo que jogam lixo em qualquer lugar). Agora mostra e comenta aspectos indicados no cartaz – iluminação (gravura é pequena) ela diz que a cidade é iluminada e um aluno diz que só vê parte dela e não dá para saber.

A professora explica que na cidade é bom ter amigos. Podemos ter em outras cidades? Um aluno diz que pode ter até em outro continente e outras crianças indicam Nova York, EUA, Ribeirão, Austrália, Boston, Espanha, Itália, São Paulo, Espírito Santo.

Como se comunicam com essas pessoas? Fax, telefone, Internet. Uma conta que pela Internet vê a irmã em Marília. A professora comenta como é bom se comunicar. Ressalta a velocidade dos meios de comunicação e como ficamos defasados rapidamente. Mostra cartaz com meios de comunicação avançados. Associa agora a carros.

Pergunta se eles gostam disso? Se acham bom viver deste jeito? Comenta que quando o computador estragou parecia que havia fechado mais janelas. Considera o computador "facho de luz". Diz que agora vão entrar no "túnel do tempo" na época do Império, antes, chegada de D. João VI no Brasil. Mostra o mapa-múndi e pede para uma aluna indicar de onde ela (a família real) saiu. Pergunta para os alunos se Raquel acerta. Napoleão ameaça, D. João foi ameaçado que pede socorro à Inglaterra. Será que a rainha ia querer viver no Rio de janeiro? Cidade feia, suja, violenta? Alunos dizem que não, pois o Brasil não tinha diversão, só missa, batizado, chegada de navios. A família real mudou a cara do Rio de Janeiro. Crianças indicam que criaram Jardim Botânico, faculdade, Museus, Banco do Brasil. Diz que começa a mudar, pois a colônia tinha fome, era violenta e não tinha iluminação.

A família real começa a mudar o Brasil. Em 1822 se declara a Independência. Mostra o tipo de residência da Europa (imitação) que eram melhores e começa a aparecer

no Brasil. Começam a iluminar com óleo de peixe. Cita a série "Chiquinha Gonzaga". As crianças erguem o dedo para falar. Comenta que a família real era "reverenciada". A vida melhorou com teatros, bailes com orquestras, etc. A vida dos escravos continuava igual, pois só termina em 1888, pouco antes da República. As crianças lembram da "Aquarela" e perguntam que época é. Ela relembra Vargas como ditador. As crianças perguntam se era bom presidente e ela diz que sim por causa da CLT e Carteira de Trabalho. O império foi passando e o café se desenvolveu muito e trouxe novas riquezas para o Brasil e teve um rico empresário que era Barão de Mauá – melhorou comunicação e transportes. Isto foi o café que propiciou e mostra cartazes com a primeira ferrovia – Rio – Petrópolis. Explica a legenda que está datada pela cor. As crianças querem perguntar, mas ela diz que não, pois quer contar que o telegrama era muito usado. Explica o que é Código Morse. Foi criado o cabo submarino e mostra no mapa os continentes para explicar o trajeto do cabo. Como escutavam? A professora comenta que o professor de Física explica para ela que




Pressionando com a força de água $H_2O$ mais cloreto de sódio – solta energia.

Aluno explica que no walk talk tem o abecedário do MORSE. A professora conta que em Minas Gerais (Juiz de Fora) viu conectar com avião.

Uma aluna quer saber como se transmite pelo celular. Ela explica ondas magnéticas. Outra pergunta se ainda existe telégrafo e ela diz que não e que a tia foi a Petrópolis visitar a Casa Imperial. A professora comenta a importância do patrimônio Histórico. Crianças relatam experiências com viagens (avião/celular).

A professora explica que no Império – economicamente o café no auge se tinha "uma acompanhante" que era a Inglaterra que influenciava demais, mesmo depois da Independência. Inglaterra tinha um tratado do Comércio no qual não pagava imposto. Inglaterra influiu na economia porque as pessoas não estavam acostumadas ao produto manufaturado e gostavam dos produtos ingleses. Tem problemas na cidade? Tinha. O lixo era problema? Sim. Só que a população era menor e o problema é o homem. Principalmente o homem brasileiro que não sabe organizar o espaço e querem ficar na cidade. Dizem que daqui 50 anos (dizem) o homem vai voltar para o campo. Já começou a acontecer e será em campo diferente com mais conforto.

Ler o texto Vinícius. Antes de ler as meninas falam que continuam amanhã e me convidam para vir acompanhar. Uma menina diz que adora história.

Ela diz que D. João VI abriu os portos às nações amigas, mas na realidade era para a Inglaterra e daí tinha a piada – para a Inglaterra mais Inglaterra, só a Inglaterra.

A leitura é feita pelas crianças alternadamente. Cada um lê um parágrafo (página 14/15).

Riem da questão do perfume que deixa de ser francês. Avisa um aluno que é 3 a 0 – limite.

Pergunta o que é **pavimentada** – escravos calceteiros. O que é manufaturado? Crianças explicam e ela mostra cartaz. O texto trata do cotidiano e mudanças ocorridas no Império. O que é **capital**? Explica que é dinheiro. A indústria no Brasil começou, pois antes Portugal não queria que crescesse. Ela comenta que o Brasil hoje tem o problema de comprarem tênis. Qual vocês escolhem? As crianças dizem que seria o tênis importado. A professora critica e diz que não é culpa nossa, pois é culturalmente hereditário o costume de comprar produtos importados, pois não produzíamos.

Relaciona bondes com a série "Chiquinha Gonzaga". Vão passear pelo Rio de Janeiro, dado pela Priscila que brinca. A professora acata e um aluno segue as fotos do Rio Império. Agora a Desirée vai levá-los pela rua. São quadros (fotos/Deberet). Comenta o pelourinho e o negro escravo que açoita o outro.

Crianças relatam experiências em Salvador no Pelourinho e ela conta que viu a Faculdade de Medicina da Bahia. Diz que chorou ao ver o abandono. As crianças riem. Diz que na segunda vez estava restaurada. Aí ficou feliz. A professora mostra um pouco de Olodum e dança para as crianças, um pouco com os braços **17h20min** a professora encerra.

- **INFORMANTE: ANTÍGONA**
- **LOCAL: ESCOLA PARTICULAR**
- **TURMA: 4ªT2 – 21 ALUNOS**
- **DATA: 05/09/2000 – 14H10M**

Estão acabando a tarefa. A professora diz que não ouviu e pediu para repetirem. A aluna continua a ler e a professora pede sugestões para conservar o ambiente. Alunos sugerem, jogar lixo no lixo, não arrancar folhas, não jogar papel, não desmatar, não pisar na grama.

Um aluno não escreveu e ela não aceita sugestão – outras: catalisador no carro, volta ao desenho do livro página 12 (Geo/43) que mostra peixe contaminado, poluição. Ela explica que cada um de nós tem que cuidar. As crianças dizem que são pequenas e não podem ajudar – ela diz que isto não serve, pois cada um de nós pode colaborar, tomar banho mais curto. A separação do lixo (reciclagem) é importante. Cita exemplo da Feira de Ciências e escreve uma lista: reciclar o lixo, evitar a contaminação da água, não destruir as florestas.

Crianças citam exemplos de peixes mortos. Volta ao Vinícius que não havia escrito. Agora ele lê e ela escreve no quadro. Voltam a analisar a gravura.

A professora conta a história de uma amiga que casou com um americano. Ela sempre visita os parentes nos EUA com guia turístico e com parou com o Brasil que está em desenvolvimento. Um dos passeios era estação de tratamento de água do esgoto que ao sair está pronta para beber, sai filtrada. Infelizmente no Brasil precisa melhorar o

cuidado com lixo/água. Qual é a esperança? São vocês que vão fazer do Brasil um país melhor. Diz que não gosta do Programa do Ratinho, mas que ontem ele passou Programa do desmatamento no Pará. Hoje é para pedir aos pais para assistir só esta parte do Programa.

Pegando o gancho... vamos para a História? Chama as crianças a professora dizendo que estudam as cidades do Brasil na colônia/império e agora (hoje) vão estudar as cidades da República. Questiona se: ainda é República? Traça a linha no quadro – 1889 ——— 2000.

As cidades eram a mesma coisa que hoje? As cidades dos primeiros tempos da República? Pergunta para a Raquel o que ela entende por "**Primeiros tempos**" – a menina diz que era diferente. Diz que não sabe. **Outra responde que foram as primeiras coisas**. Outra diz que faz 111 anos da República. Ela pediu como tarefa para ler o texto e grifar o que mais gostou. Uma menina diz que gostou das casas do Barão do Café. Quem eram os Barões? Um menino diz que eram os que tinham dinheiro com o café. Comenta as novidades tecnológicas (fotografia). Uma menina comenta a série Aquarela. A professora diz que esta época é depois **1946** – uma aluna diz que não – **era 1943**.

Pergunta: quais eram as cidades principais? São Paulo e Rio de Janeiro (respondem).

O que mudou com o café? Uma aluna diz que houve "a instalação de chaminés" – a professora pergunta o que era? Crianças respondem que eram fábricas. Ela parabeniza. Vinícius diz que construíram os primeiros edifícios. Ela comenta que no Império eram os sobrados e agora tem até 3-4 andares.

As calçadas de pedra/trilhas de trem – a paisagem mudou, concluiu a professora.

Vão analisar a foto da Av. Paulista na época e atual. O que tinha na Av. Paulista? As casas luxuosas dos Barões do café. Uma aluna novamente refere-se à novela "Terra Nostra". Outra comenta que em Salvador não pode construir prédio com mais de 4-7 andares para preservar a paisagem.

Comenta em **1888** – 1 ano antes da República 15-11-1889 – a abolição dos escravos (o que quer dizer?) Respondem que era libertação. Dá o exemplo da novela "Terra Nostra" – quando os Barões trazem os imigrantes que eram **assalariados e parceiros**. Para indicar **novos ofícios** comenta o trabalho do Mateo na "Terra Nostra". O negro foi marginalizado. Vieram para a cidade e não conseguiam emprego e viviam em barracos. O preconceito até hoje é porque não tiveram apoio do governo. Será que a vida era fácil para os outros? As crianças dizem que não – 14 horas de trabalho (um aluno compara, diz que era o dobro do tempo – 8 horas). Um aluno diz que reclamavam e uns viram anarquista que fazem reivindicações – eram considerados "**reclamões**". Citam novos exemplos como o do **Bartolo** – a professora diz que ele recebeu ajuda. Ela pergunta se o governo deixava eles (os anarquistas em paz) – diz que não. Indicam pelo texto quem eram os da classe média. A moda era européia. Indica a foto de **Patrícia** Galvão (Pagú) – líder operária com tendência anarquista. Pergunta se pode deixar de falar das cidades de hoje e se ainda estamos na República. As crianças dizem que não.

Como são as cidades hoje? Mostra no livro (o mesmo da PR2 – manhã). Vamos fazer um painel. As crianças pedem para desenhar o mapa do Brasil como mostra o livro. Uma aluna sugere para misturar o bom e o ruim. Comenta que está juntando História/Geografia. Lê texto que diz que começa em casa/por nós. Escreve no papel do cartaz. **Qualidade de vida nas cidades** da **República** de **hoje**. Agora cada criança vai colar sua gravura. O aluno que não trouxe cola fica para trás. Ela diz que tem que ser rápido. Uma aluna tenta ajudar o colega. Ela diz que não adianta, pois a "tia" já sabe (sinal – 14 h 50 min). As crianças colam onde acham melhor.

Quando todos colam (com exceção de 1). Só que as crianças não explicam. A professora é que explica que são vários lugares e só de coisas boas. A professora questiona. Diz que tal lugar é São Paulo. A dona corrige diz que é Maringá. Aos poucos as crianças vão localizando e explicando suas gravuras. Ela pergunta quais os problemas das cidades de hoje: poluição, desemprego, casas pequenas, roubo, fome, a criança comenta que há lei que proíbe os restaurantes dar comida. Cita exemplo do CEASA. A professora diz que 32 milhões de brasileiros vão procurar comida e não acham. Uma aluna comenta da Lei 55, é da Justiça Eleitoral. As crianças erguem a mão esperando a vez para falar. Outra conta que MacDonald não dá comida que sobra. Outra conta que nos EUA tem lixão separado. A professora diz que há pessoas que têm vergonha de reciclar. Ela dramatiza dizendo que é o certo reciclar.

Fala que o planeta é dos netos deles. Eles riem. Um conta que na praia comeram pizza e ele passou mal. A professora volta para o Beto que não havia trazido gravura. Diz que o Barbosa falou para a mãe dele que ia ser Prefeito. Ela diz que só ela vai falar. Ligou para a irmã em Juiz de Fora e pegou o jogral da Revista "?? educando". Ela distribui o texto para jogral "Brasileiros, o Brasil somos nós". Ela **recita dramatizando** – O Brasil acabou? Você (aponta) Eu (aponta para si) - 4º grupo de texto. Pergunta se gostam e divide os grupos pelas fileiras. Título – todos juntos. Agora grupo 1 – Estão dizendo por aí.

A professora enfatiza que fazemos um Brasil que prospera. Agora colam no caderno.

Pede para dobrarem o espaço em branco da folha para recortar. Ajuda a distribuir. O caderno de Nara que faltou será feito pelos alunos. Uma colega se oferece. Avisa que amanhã será a apresentação da música. Eles estarão com bolão branco. Exige que sentem direito e que não falem. Pede para falar uma coisa de cada vez – Estão cantando "Caminhando...".

O papel recortado é para mensagem de paz. Algumas crianças sugerem "Saúde e Paz – o resto a gente corre atrás" (Escola Particular).

Diz para não colocarem nome e telefone por ser perigoso. Uma aluna jogou no lixo. A professora pede para pegar sulfite. Pede para colocarem **data**.

Pergunta quem será o lixeiro. Vários oferecem e um vai recolher – é o Guilherme. Raquel quer escrever diferente. Ela diz que pode. Outra sugestão: "Que a paz reine entre os povos do Planeta Terra". Recebe um e devolve para correção. Pegar a agenda – **15h25min** – 16 alunos.

Os cartões serão colocados no interior da bexiga que será solta amanhã após a comemoração da Semana da Pátria. Raquel é que lerá a mensagem. Diz que lerá para

todos. A professora escolheu. Um colega diz que foi sorteio. Ela (a professora) percorre as carteiras verificando a escrita, corrigindo e recolhendo. Para finalizar diz que mesmo sem o som "vamos dar uma cantada. "Prá não dizer que não falei das flores" – Raquel diz que o título não tem a ver com a música e que já passou em português. Ela diz que as aulas vão até 18-12 – que tem conteúdo. Explica que só sabe se receber as notas no final e que a responsabilidade é a mesma. Crianças cantam e bate o sinal **15h35min**. Despedem-se.

**LANCHE**

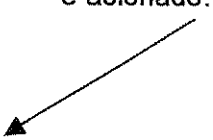
- **INFORMANTE: MICAELA**
- **LOCAL: ESCOLA PARTICULAR**
- **TURMA: 4ªM1 – 14 ALUNOS**
- **DATA: 24/08/2000 – 09H30M**

Crianças leram o texto sobre a vida no Império. A professora inicia perguntando o que temos hoje – telefone, televisão, fax, jornal, revistas, Internet, celular. Antigamente isto não existia. O primeiro meio de comunicação no Império foi o **telégrafo** (os alunos indicam) dizendo que era a Internet de hoje. A professora comenta como funciona o cabo submarino e coloca no quadro o código MORSE, formado por sinais. Ela associa ao Braile. A professora quer explicar o que aprendeu na Física.

água e sal

cabo submarino

é acionado: o sal é substância iônica



carregar cargas – transmite os sinais do negativo ao positivo.

A professora é calma e as crianças também acompanham com atenção a explicação. Um menino comenta que se um raio pega a pessoa se enterrar na areia ele sobrevive. A professora diz que é difícil sobreviver. Outra criança comenta que um banhista foi atingido pelo raio e saiu pelo buraco que fez no calcanhar, o que o salvou.

A professora continua comentando as diferenças entre nossos meios de comunicação com o do Império. Um menino quer comentar satélites. A professora indica agora os meios de transporte, pedindo que comentem o que conhecem. Surge avião, submarino (comentam que morreram todos – **russos**). Outro comenta um tipo de transporte acima dos trilhos. Comenta-se os Jetsons. A professora traz para o passado – Império – quem trabalhava eram os escravos também carregando os senhores (liteiras). Uma criança faz relação com a novela "Aquarela do Brasil".

A professora comenta que o Barão de Mauá trouxe as locomotivas que eram inglesas. A professora chama atenção para a presença dos ingleses no Brasil. Ela retorna a

chegada da família real ao Brasil. As crianças lembram que eles fugiam da França, do Napoleão. A professora comenta e alunos complementam que eles fugiram da guerra. A realidade encontrada era diferente de Portugal. Escolas eram feitas pelos jesuítas, não havia lazer. As crianças chamam atenção para a imigração. D. João VI – cria teatros, Jardim Botânico, escolas, na busca do conforto que tinham em Portugal. O **lazer** antes proporcionado pela Igreja passa ao governo imperial que coloca a Imprensa Régia. As crianças associam à flor. A professora não altera a voz. Ela indica que muitas coisas aconteciam e pergunta como era as ruas – terra batida, má iluminação (**por isso tinha tanta violência**). Associa a "Chiquinha Gonzaga" com o acendedor de lampião. Associa com fotos de Minas trazidas pela aluna Camila. Indica as mudanças nas construções. A população também imita a moda inglesa e francesa. Por que será que a Inglaterra tinha tanta influência? Em 1810 é feito o tratado de Comércio. Vinícius não pára. Continua que tal acordo faz Portugal dar regalias à Inglaterra, com pouco imposto. Associa com impostos de hoje através da soja. Uma criança comenta que imposto faz subir o preço. A professora complementa que a Inglaterra era imbatível nos preços – de **produtos manufaturados** – explica que são produtos industrializados. O problema foi que o Brasil mais importava do que exportava – déficit da balança comercial – e o Brasil ficava devendo para a Inglaterra. Outro problema era os negros que não consumiam e a Inglaterra queria que houvesse maior imigração e fim da escravidão. Escravos que eram usados como mão-de-obra barata. Por que vieram os imigrantes? Café. Explica que o ciclo do ouro foi antes e ligado aos Bandeirantes. O café é que atraiu os imigrantes italianos e alemães. Comenta que **coronéis** queriam tratar imigrantes como escravos e que eles não deixaram. As mudanças acontecem com as ferrovias, indústrias, gás, bondes (graças ao café) indústrias (página 14 – História – 143) para fechar a parte do café – produzido no interior necessitam da ferrovia para ligar ao Porto de Santos. Também o telégrafo facilitava a com. Se compararmos muita coisa mudou e que o telefone da década de 30 já era avanço. Agora olham na apostila (corrige a data da apostila – 1806 (não) é 1808. Lê a 1ª parte e pede para as crianças lerem junto em voz alta. Explica que o Brasil era a sede do reinado. A moda era copiada dos franceses/ingleses e não dos portugueses. Comentam a beleza do Jardim Botânico. Os ricos podiam freqüentar festas do império. Teatro era forma comum de ??

Casas se tornam sobrados. Ela traz um cartaz com foto de São Paulo em 1832 e mostra como eram as construções. Uma criança associa com construções de Paranaguá. Mostra também o Porto de Santos. Criança pergunta e professora explica que todos usavam navio para vir de longe. A professora vai expor o cartaz. Professora não altera voz. Chama atenção sem erguer o tom de voz. A professora continua a ler e explica - 2º Império época de D. Pedro II – fala dos imigrantes. Daniel após 4 chamadas é solicitado a ficar perto da professora.

Começam as primeiras indústrias – vela/sabão. Analisa fotos comentando o que representam e acrescenta dados informativos como a primeira ferrovia (Rio-Petrópolis). Ressalta a ação do Barão de Mauá. Chegam ao carnaval – (entrudo) – trazido de Portugal e da rua comemorada pelo povo passa aos clubes. Comenta que as mulheres pobres trabalhavam. As crianças chamam atenção para o pelourinho (ilustração de Debret). Outra criança chama atenção para o fato de que negro batia em negro. A professora explica que eram obrigados.

As crianças estavam sentadas no chão. Agora voltam para as carteiras e a professora mostra o cartaz da **atualidade** das cidades na iluminação, edifícios, poluição, prédios.

Mostra os 2 cartazes para procurarem as diferenças entre o Império e atualidade (as fotos são pequenas e as crianças estão distantes). Alerta que irão ficar expostos os cartazes para que olhem mais. Comenta que Direito e Medicina eram os cursos importantes para os ricos. Há crianças que não entendem. Ela explica. Nos cartazes aparecem vários aspectos das cidades imperiais e atualidade. Vão trabalhar com a apostila – página 16 (3º bimestre). Atividades de 1 a 5. "O que significou a chegada da família real? (evolução, crescimento – explica a professora). Ela diz que melhoraram as condições... do quê? Um aluno diz que "de vida". Agora eles devem responder. Um aluno busca a palavra **melhoramentos** – melhoração? A professora praticamente dita as respostas para os alunos. Uma menina diz que a igreja perdeu a importância e a professora diz que diminuiu.

Vinícius explica que houve melhoramentos – e ela pede para que complemente. Comentam mudanças. Vários alunos respondem. Agora lêem juntos a pergunta. A professora pergunta o que mudou no consumo dos brasileiros? O recurso para resposta é buscado na memória de outros textos – a professora explica: fome era resolvida com produtos que vinham de fora. Os produtos ingleses invadiram as prateleiras dos armazéns (escreve no quadro).

Explica e comentam que a iluminação permitiu que andassem na rua. A professora faz a pergunta e crianças (algumas) respondem. A professora alerta que terão prova. Prestar atenção! A turma é tranqüila e a professora passeia por ela pedindo que melhorem letra. Conferindo respostas. Os cartazes estão expostos. É um ritmo calmo, controlado. Próxima pergunta é indicada para resposta – influência do café? A professora escreve no quadro: **atraiu** mão-de-obra estrangeira (imigrantes); surgiram as primeiras indústrias; surgiram as ferrovias.

Associa as ferrovias ao mapa que está no cartaz exposto. Complete – primeiras indústrias. Há crianças deitadas nas carteiras. O ritmo é lento **10h42min**. Corrige a palavra **submarino** e Europa. Seguem com o exercício que é respondido no livro (apostila) – nome do Barão de Mauá. Agora as crianças podem levantar para verem os cartazes de perto em grupos de 6-7.

Recado – 24-08, estudar para a prova Unidades 1, 3, 4 e caderno. Prova de Português. Exclamações de surpresa!!!

Vão trabalhar Português nos últimos minutos. Alguns alunos ficam em volta dos cartazes. A professora comenta que sua aula é sempre assim e que é a PR1 que a orienta, pois ela é formada em **Administração de Empresas/Especialização em Psicopedagogia** e atualmente **faz licenciatura em Matemática**. É professora Municipal também. Avisa que a semana que vem é a república. Recapitula que já viram índios/colônia/Império. Usam a apostila. A professora também me explicou que quando quer saber fatos passados conversa com a mãe. Apresenta conteúdos de português. Trabalhou conteúdo com base em **lendas**. Locução adjetiva – da boca de ouro (dourado) de manhã (matinal).

Adjetivo pátrio – é revisão para prova de Português.

O povo brasileiro precisa resgatar na origem, entender o passado para conseguir mais oportunidades no futuro. Vamos lá, Brasil!!

- **INFORMANTE: MICAELA**
- **LOCAL: ESCOLA PARTICULAR**
- **TURMA: 4M2 – 29 ALUNOS**
- **DATA: 05/09/2000 – 10H22M**

A professora recolhe os cadernos de redação. Copiam atividades de Matemática. A professora verifica se trouxeram uma gravura de cidade. Qualquer uma. Um aluno me dá uma bola. A professora fala calmamente verificando se acabaram de copiar a atividade de Matemática. No quadro marcada a página de **Matemática página 49** – estudar – e **Inglês – prova** 15-09. Unidades 1, 2 e 4.

A professora inicia unidade de como eram as cidades no início da República e pergunta **quando foi proclamada**, a República e por quem? As crianças respondem corretamente. Pergunta onde? Agora pergunta porque e responde que havia dois grupos descontentes – fazendeiros e militares (crianças respondem) porque tinha que pagar mão-de-obra. A população sabia? Não... responderam as crianças. A professora explica que o povo achou que era uma Parada Militar. Deodoro foi o 1º Presidente do Brasil. 1888 lembra foi a abolição dos escravos e 1889 a República.

As mudanças é o que irão ver em relação às cidades. Vieram os primeiros imigrantes, o dinheiro do café (as ferrovias, os telégrafos). Cresceram São Paulo e Rio. Pede que acompanhem pela apostila página 18/19 – número 143. Crianças acompanham leitura que comenta o progresso de São Paulo e Rio em relação dados pela cafeicultura. A professora lê e os alunos acompanham. A voz da professora não muda de tom. Pergunta o que aconteceu de mudança com crescimento com a industrialização. As crianças respondem que foi a poluição, mudança na qualidade de vida (professora comenta). Aumento da população, arquitetura, transportes (1924), isto é mostrado através de fotos da apostila. As crianças relacionam data com nascimento dos avós (1929/1936).

A professora diz que histórias são muitas. A leitura e comentário das fotos prosseguem. As crianças acompanham na apostila. Indica a Av. Paulista em 1892. Um aluno pergunta quando inventaram a máquina fotográfica. A professora não sabe e diz que vai pesquisar e que eles também devem. Comenta a mão-de-obra imigrante e relaciona com a novela "Terra Nostra", explicando que eles eram **assalariados**. Explica que também teve a **parceria** que não deu muito certo. Explica como acontecia. Nas cidades localiza-os na indústria. Cita que os escravos não têm trabalho, começam a roubar nas cidades e morar na periferia. Explica que como **não tinham estudo** só executavam trabalho braçal. Mendigavam, roubavam e iniciaram as favelas. Um aluno pergunta sobre os que ficavam nas fazendas. A professora explica que alguns ficam por não terem onde ir. Volta ao texto sobre os imigrantes nas fábricas com salário baixo, 14 horas de trabalho, não havia descanso semanal. As crianças comentam que era quase o dobro do tempo. Qual era a qualidade de vida dos imigrantes? Novamente remete as apostila e foto de 1890 (página 19). Explica os **cortiços**. Relaciona com o livro do Aluísio de Azevedo "O Cortiço". Explica que várias famílias moravam juntas – as condições de higiene eram péssimas no cortiço e a saúde não era boa. Operários reclamavam e eram anarquistas (alguns deles). As crianças relacionam com a novela. A professora pergunta o que era o movimento anarquista? Um

aluno lê no livro as respostas – que dizia que eles procuravam lutar por melhores condições de vida para operários.

Assim, os anarquistas eram perseguidos por poderem fazer a cabe'da dos outros.

A professora associa com a novela "Aquarela", confunde anarquista com integralista – tio da Isadora. As crianças no fundo não acompanham. Mais os da frente. Continua a leitura do texto falando da classe média e associa à foto (página 21) que mostra contraste entre moradias. A **moda** continuava a ser européia. Comenta a foto da Patrícia Galvão – Pagu (página 20). Crianças riem gostoso!

A professora explica que ela foi uma das primeiras líderes operárias com tendência anarquista. Remete à foto de 1929 da exposição de Tarsila do Amaral (página 21).

Alguns se agitam como o Vinícius em brincadeiras e conversas paralelas. Uma criança diz que tem parentesco por ser Amaral que era uma família e brigaram formando duas famílias. Nós hoje fazemos parte da República e nossa cidade é da República. Aproveitando a Semana da Pa'tria ela pediu gravuras/fotos de cidades e pede para que peguem o que trouxeram. Há uma folha de papel e pede para quem quiser colocar sua gravura que venha. A folha foi colocada no quadro de giz e a professora escreve: **Cidades atuais**.

As crianças se agitam e a professora chama atenção sem alterar o tom do voz e diz que não sabe dar aula na bagunça. Eles se aquietam. Explica que eles vão colar as gravuras que trouxeram. Na verdade eles entregam ela cola. Antes explica para os outros a que se refere às fotos. Pergunta se tinha que ser do Brasil? Não se esclarece. Um a um de acordo com a fileira. Amanda não sabe de onde é a sua gravura. Ajuda e verifica que é do Rio de Janeiro.

Pouco a pouco o painel vai se formando. A professora diz que vão falar sobre as fotos e comenta que o Leonardo trouxe foto que registra a violência urbana. Coloca uma foto de São Paulo nublado o que chama atenção das crianças. É a professora que cola. Comenta o **troféu indolência** atribuído ao Rio de Janeiro (1º) tirou o lugar de Bahia (3%), São Paulo (51%). Comenta que no Rio se trabalha o mesmo que São Paulo. Capital da Preguiça. Continua reforçando a notícia. Diadema – comenta o ABC paulista. Camila traz uma que comenta queimadas. Outra sobre o trânsito. Comentam a cidade dos **Aritos** – riem. Apareceu no Fantástico. Toca o sinal são 11h5min. Ninguém se abala. Outra foto sobre enchentes. O inspetor vem buscar a Camila.

O painel pronto a professora comenta que mostra a evolução. Fala tão baixo que os alunos de trás não se ligam. Comenta as fotos (enchente, poluição) e relaciona com Geografia. Diz que muita coisa mudou mas que outras não. Com as crianças enumera drogas, violência, assalto, (crianças falam). Ela pergunta o que acontece com nossa qualidade de vida? Eles dizem que está piorando? Professora pergunta por que? Eles dizem que há conseqüências e que as pessoas não usam direito a natureza.

A professora diz que se não usar direito reverte para nós mesmos. Comenta as geleiras que derretem e mais prejudica a todos. É certo só reclamar? Uma aluna diz que tem que ter ações para mudar. Comenta a leitura do texto da 6ª série e trouxe para que leiam e olhem a gravura. Pensem sobre o que está acontecendo.

**29 alunos**. Distribui o texto para jogral (Brasileiros, o Brasil somos nós). Revista Amaeducando. Pede que observem o painel que também mostra um lado bom. Antes a professora lê um texto de outro livro didático onde aparece um mapa do Brasil com várias questões ambientais. Comenta o que disse sobre os 3 Rs – reciclar, reutilizar e ... O livro é "Temas transversais & Conteúdos normais. uma abordagem sócio-construtivista interdisciplinar. Proposta prática de Construção de conhecimento transversal" – Ed. Didática Paulista – Ciências – Tânia Dias Queiros/Márcia Maria Braga. Ela relaciona a eles dizendo que cada um de nós é responsável. As crianças se apontam e ao mesmo tempo verificam se não sujaram seu espaço. A professora comenta as "Regras Básicas" dadas pelas "Direitos e Deveres" onde há "Organização".

Diz que é bom juntar Semana da Pátria/Meio Ambiente e República, porque nós estamos construindo a História – somos a Pátria. Lembra a música de **Simone**.

O que podemos fazer? Somos pequenos? Pode sim. Comenta que nos professores jogamos sementes. Se forem políticos conscientes tudo melhora. Não podem cruzar os braços. Necessária ação coletiva. Comenta Associações que tiram crianças rua, cuida da AIDS. Uma criança pergunta porque políticos são desonestos? Eles que quando assumem não cumprem. Comentam que Belinati está fazendo campanha Farage. Falam de forma crítica. Vinícius cai da carteira. Dizem que é uma vez por semana. Um aluno comenta que o Prefeito chega com boas intenções e foi obrigado a sair. Alunos lêem o texto do livro.

Coordenação – Tânia Dias Queiroz, graduada em História/Pedagogia. Izabel Cristina Rodrigues e Benedicta Aparecida dos Reis. Ed. Didática Paulista – 6955-6899 – São Paulo. www.didatica.com.br e didatica@ig.com.br livro.

Agora vão ensaiar para amanhã a música "Pra não dizer que não falei das flores". Vamos para outra sala onde encontramos outra professora e outra turma. Avisa que é o último ensaio. Devem vir de roupa branca ou de uniforme. Terão uma bexiga e devem ter cuidado para não voltar antes para não estragar a surpresa. Comentam que como é trabalho de grupo depende de todos. PR2 recomenda que contem. **11h35min** Vinícius vai ler e o problema é a palavra **mendigam.** É um texto sobre brinquedo esperança. Crianças cantam com Simone no som. Repetem. Termina e as meninas da 4M1 saem. Acabou! **11h48min**.

- **INFORMANTE: MICAELA**
- **LOCAL: ESCOLA PARTICULAR**
- **TURMA: 4M2 – 29 ALUNOS**
- **DATA: 14/09/2000 – 09H30M**

A professora juntou as duas turmas de 4ª série no salão de audiovisual para apresentar 3 filmes que são revisão do conteúdo, pois a prova será a semana que vem.

**Filme 1**

- Filme de 1992 – Instituto Cultural Itaú/Orion Panorama. "Os reinados..."
- 1822 e 1860 – transição – luta contra federalistas e republicanos Brasil

- 1825 – homem a ser executado (Frei Caneca) por lutar pela República brasileira – é fuzilado.

Os reinados – Independência pouco muda, Pasquins – Brasil continua monarquia. Liberais – Libero Badaró (morre pela liberdade). Naturalistas viajantes – alguns fugindo da monarquia absolutista. A arte da época aparece. Memórias de um sargento de milícias. Debret/Rugendas. D. Pedro I – como autoritário governante e em **1831** abdica para D. Pedro II (9 anos de regência – 10 rebeliões armadas) – Guerra dos Farrapos **1845**. Modelo colonial permanecia. Influência do neoclassicismo na arte. A professora comenta a pintura como uma forma de conhecermos a época.

A **arte teatral** – João Caetano (cita Martins Parra). Pedro II – 14 anos (Guerras) – Duque de Caxias. 1ª Guerra transformação vem através do café.

Indica o luxo da classe dominante através da obra "A moreninha".

Movimento romântico e sentimento acima da razão. Recitam **"Álvares de Azevedo"** (Se eu morresse amanhã). Indica Gonçalves Dias, Castro Alves, mito do bom selvagem e culto à natureza.

Desbravador da selva: bandeirantes. Modelo agroexportador – café e cana-de-açúcar. País perde a chance de acompanhar a Revolução Industrial.

**Filme 2**

**A arte no auge do Império** (novo filme) 1989 Orion/Série – panorama histórico.

2º Reinado – 1860 a 1880 – campo e indústria em oposição/Guerra do Paraguai.

Roteiro – Décio Piguatari. As crianças se interessam – passa trem com rostos.

Garibaldi luta pela unificação da Itália. Império é pacificado por Caxias e busca o trem de ferro construído por Barão de Mauá (professora interrompe para explicar).

1861 – Exposição Geral do Império/1865 – José de Alencar (publica **Iracema**); Lincolm – EUA – México/Brasil guerra contra o Paraguai de Solano Lopes/

Nunca recuei diante o fogo. (Duque de Caxias brincando com fogos). D. Pedro II quer mostrar o Império desenvolvido como República.

Mauá é ressaltado – industrialização fica postergada e tem início o **Ciclo do Café**. A professora reforça. Vários quadros da escravidão. Introduz. **Zumbi** – começa imigração estrangeira através de fotos.

Letras e artes em estagnação. Elevador e telefone avançam. A fotografia é que atinge o Brasil. Wagner e Debussy – no Brasil Carlos Gomes. Poesia – simbolista – romance realista e no Brasil se permanece no romantismo. *Olimpia* de Manet – Pedro Américo – obra negada/grito do Ipiranga, paisagens épicas.

Vitor Meireles – esp. francesa – quadros épicos (1ª missa). Riachuelo e Humaitá/Guararapes – história francesa (Voltaire) mistura histórias – Fim do Império **10h**.

**Filme 3**

Próximo filme é sobre a **República**. Panorama Histórico brasileiro. 1880 – 1900 – profundas transformações como fim de escravidão/república e presença do café.

Começa com bailes na Ilha Fiscal. "Toda alma livre é imperatriz". No final do século passado a Europa expande sua política colonialista na Ásia e África/Alemanha se industrializa. Marx com suas idéias comunistas. Europa próspera e bela – *Belle Époque*.

Artes plásticas – *Art Nouveau*. No Brasil após guerra do Paraguai os militares ganham poder – sob inspiração positivista de Augusto Conte e o lema Ordem e Progresso.

Encontram resistência entre plantadores de cana e cafeicultores – oposição entre fazendeiros – militares. Burguesia que emerge através do comércio. Imigrantes colocados como republicanos e sindicalistas. 1871 – Lei do Ventre Livre; 1885 – Lei dos sexagenários; 1888 – Lei Áurea. É tentativa para permanecer o Império. 15-11-1889 – Proclamação da República. Aparecem jornais da época e indicam que o povo não participou – acharam que fosse parada militar. 1° Presidente Civil – Prudente de Morais. Revoltas – Federalista no Sul; Rio – Revolta da Armada, Antonio Conselheiro (1897),

Colocam depoimento de sobrevivente de Canudos. Colocam Euclides da Cunha. Crianças prestam atenção. Filme "Cortiço" Aluísio de Azevedo (Francisco Ramalho). A professora pára para falar sobre a "subhabitação" – relacionado aos negros e imigrantes. Olavo Bilac e Cruz e Sousa. Hotéis. Arte – pintura realista. As crianças começam a se desinteressar e balançam as cadeiras. Na tela passam pinturas sobre paisagens – Impressionismo e fotografia. Na música surge "Alberto Nepomuceno e Chiquinha Gonzaga". Amplia-se as fotografias. O cinema – Salão Paris.

Remodelaçào das capitais – pára o filme para a professora explicar/urbanização e inovações no século XX. As crianças se agitam e acabou. A professora. A professora pergunta se ficou claro. A menina é chamada atenção e reage. A professora fala baixo e calma. Não altera o tom. Comenta as mudanças que vão acontecendo. Diz que a Princesa achou que ia fortalecer o Império com a abolição, mas deixou descontente os fazendeiros. A República aconteceu sem a participação popular. O que aconteceu na Independência – povo que pediu? Chama atenção para as mudanças na paisagem urbana. Considera que acompanhem a **evolução do Brasil** através do filme. Não há exercícios da revisão. As dúvidas serão tiradas aqui. Professora Viviane chama menina da 4M1, mais as meninas e se vão. Fica a 4M2 – a professora chama primeiro as meninas.

# APÊNDICE D

## FICHAS DE RECONHECIMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS

### FICHAS DE RECONHECIMENTO — ESCOLA PÚBLICA

**LIVRO 1:** TRABALHO E COTIDIANO, 4ª SÉRIE. Curitiba: Arco Íris, 1995.
**AUTOR:** MARIA AUXILIADORA SCHMIDT
**PROFESSORA:** DAFNE
**CONTEÚDO:** HISTÓRIA E GEOGRAFIA

**1. ESTRUTURA DO MATERIAL**

O livro é composto por 4 capítulos subdivididos que abordam o extrativismo vegetal no Brasil(1), a agricultura no Brasil(2), a criação do gado no Brasil (3) e o extrativismo mineral no Brasil (4).

**1.1 CAPÍTULO 1:**

**ABORDAGEM:** refere-se inicialmente ao artigo 186 da Constituição brasileira **(tempo presente)** para inserir implicações da lei com a função social da terra, relacionando a propriedade à importância do uso dos recursos naturais, preservação ambiental e direitos sociais de trabalhadores.

**1.1.1 Unidade 1 : Extrativismo Vegetal No Brasil**

A partir da conceituação do extrativismo vegetal o texto remete diretamente ao passado de tal atividade no Brasil localizando a exploração do pau-brasil e outros tipos de árvores como sapucara, sapupira, jataí amarelo e macarandeira, assim como os exploradores (portugueses) e os explorados (trabalhadores), assim como o processo de comercialização.

Na continuidade coloca a exploração das drogas do sertão e insere a atividade extrativista realizada no Paraná do passado.

Observa-se que não há preocupação com a compreensão da criança em termos espaciais e temporais na apresentação do tema, tentando resolver as questões espaciais através de mapas e fotos complementares.

Em relação ao tempo, tal possibilidade existe mas não será extraída dos textos, pois os mesmos não incitam à intercomunicação entre o tempo presente e passado. Somente nas atividades aparecem situações que abordam a relação presente / passado e a noção de duração.

Nas atividades a autora amplia o tema através de textos de autores variados. O texto 3 é depoimento de viajante do século passado e foi utilizado para a inserção da criança em outro tempo (passado) através da perspectiva do olhar de alguém daquele tempo.

### 1.1.2 Unidade 2: A Agricultura no Brasil

De maneira muito rápida a autora tenta colocar a relação entre presente e passado mas de forma que depende muito da observação e compreensão do professor sobre a importância de se estabelecer relações entre passado e presente. A relação temporal forçada torna a análise das mudanças e permanências pouco viável. O material para tal relação está presente no livro, dependendo do professor atento para tal possibilidade que planeje situações para tal análise. As atividades resgatam um pouco das possibilidades de trabalho com o tempo, mas explorando a linearidade da ordem cronológica.

A partir da agricultura propõe a volta ao passado, permanecendo tênue a relação com o presente o que compromete as indicações das mudanças/permanências.

As atividades propostas utilizam-se da cronologia linear e cumulativa, isto é, as informações são apresentadas em seqüência, do tempo mais antigo para o mais recente.

A comparação de costumes entre espaços da mesma época resultam mais em tentativas do que busca das mudanças/permanências.

### 1.1.3 Unidade 3: A Criação de Gado no Brasil

Sem comentários.

### 1.1.4 Unidade 4: Extrativismo Mineral no Brasil

Inicia situando no presente as jazidas minerais e suas formas de exploração para então introduzir a mineração que propiciou o povoamento do Brasil. Apesar da tentativa permanece a ausência da relação entre o passado e o presente. Há maior ênfase no modo de vida e relações com a mineração no passado.

O que temos neste capítulo é que mesmo com a utilização de textos bem fundamentados e de viajantes, não oferece muitas possibilidades para que o aluno estabeleça relação entre o presente e o passado. As atividades não propiciam o diálogo entre os diversos tempos. Em relação ao futuro não se percebe a tentativa de situações para projeções.

De forma geral não há trabalho que se coadune com os pressupostos da HISTÓRIA NOVA em sua ruptura temporal como pluralidade cultural/durações (longa/média/curta) e linearidade.

Mesmo assim não se pode dizer que há ausência total de tentativas de se trabalhar com a problematização.

## 1.2 Capítulo 2 : Trabalho e Produção no Brasil: A Industrialização

Utilizando a música **Mulher Rendeira** se propõe ao professor que estabeleça através dela a distinção entre atividade de produção artesanal e industrial. Em seguida aborda os conceitos relativos aos tipos de indústria e à atividades que simplesmente reproduzem o texto.

Na seqüência passa à unidade que intitula como História da Indústria na qual de forma linear expõe as fases do desenvolvimento da indústria. Partindo do tempo passado chega à forma de produção industrial atual.

Há portanto a permanência da estrutura linear temporal, na qual não se procura analisar as transformações e nem as contradições. O relato apresenta as informações de forma causal e/ou determinista. As atividades que abordam a cronologia também encaminham a tal raciocínio, apesar de nelas aparecerem tentativas de trabalho com a duração (At.3 que perde seu caráter mais analítico ao oferecer a resposta ao professor).

A autora tenta apresentar os aspectos históricos utilizando o critério espacial que parte do mais distante para o próximo, do geral para o particular, o que gera em termos temporais a história do tempo passado.

Assim apresenta inicialmente a História da indústria relacionada com a Inglaterra e revolução industrial, para na próxima unidade inserir o espaço brasileiro a partir de suas manifestações na colônia brasileira até chegar ao Séc.XX.

Como complementação foram colocados textos no qual há marcos temporais da atividade industrial no Brasil para que o professor, oriente a organização de quadro cronológico para a caracterização de datas nas quais começam a se evidenciar os conflitos entre trabalhadores e empregados/avanços tecnológicos na produção brasileira do século XIX e XX e a entrada de capitais estrangeiros.. Ainda não se desprende da narrativa com estrutura linear e cumulativa expressando sua concepção de progresso. Continuando sua projeção temporal e espacial do mais distante para o mais próximo focaliza agora as repercussões para o Paraná.

Na minha concepção a autora não se preocupa com elementos teóricos da psicologia da aprendizagem (PIAGET) que nos indicam a necessidade de trabalharmos tempo e espaço a partir do mais próximo ou do vivido para sua ampliação em diferentes espaços e tempos e não só na métrica.

BLOCH incita às abordagens comparativas que permitem o intercruzamento das temporalidades através da análise das diferenças e semelhanças entre as sociedades assim como as mudanças e permanências. Apesar da possibilidade implícita nos textos não há impulsos em direção à abordagem temporal indicada, se restringindo ao ordenamento temporal clássico da cronologia ocidental.

### 1.3 Capítulo 3: Política e Participação no Brasil

Hino Nacional e os artigos da Constituição Federal são utilizados como estratégias de introdução, o que acontece em todos os capítulos sempre de acordo com a temática. A Constituição se torna um livro de consulta na sala de aula e permite contato com o imaginário instituído como desejo da sociedade brasileira e com as mudanças/permanências/ contradições do viver cotidiano do povo brasileiro.

O problema está na ausência de qualquer retorno no decorrer dos estudos à legislação atual, permanecendo tal introdução desvinculada há a perda do potencial de criticidade e as relações temporais possíveis. A introdução depende muito do professor, e após ela a autora volta ao passado mais distante, em seguida, atividades nas quais, a exploração de relações temporais, se reduzem a cálculos da duração de períodos sejam governamentais ou administrativos.

Sendo o tema referente ao nosso país, a autora de forma ágil intercala textos da realidade atual com o passado, mas são textos superficiais com atividades mecânicas. Paulatinamente apresenta acontecimentos políticos marcantes da história brasileira que vem do império à República, com sua forma de organização política, governantes, legislação e movimentos sociais. A organização dos textos é linear, própria da história feita de causalidades e determinismos para chegar ao Paraná.

Da República mantém encaixes mecanicistas para do Brasil chegar às repercussões no Paraná. Finalmente chega ao Brasil contemporâneo que é situado a partir da República Nova (1930) no qual se encaixa o Paraná e assim segue até o Golpe militar e seus representantes.A exploração através da linha de tempo não vai além da organização seqüencial de governantes e eventos políticos.

### 1.4 Capítulo 4: O Cotidiano do Brasileiro

Os habitantes do Brasil em 1500, as sociedades indígenas do Brasil, as do Paraná e de forma despropositada os de Curitiba. Em seguida coloca lendas e costumes dos Kaingáng. Sem muita relação mas com o intuito de localizar os grupos que formam a população brasileira e sua cultura de origem passa pelos negros africanos relacionando a presença negra ao cotidiano da família colonial.

Na continuidade comenta heranças seja portuguesa ou africana na cultura popular paranaense através da dança, bordado, música, festas.]

A relação temporal é solicitada através da atividade na qual se pede a comparação entre a família atual e colonial.

A vida da criança na colônia é delineada através do texto de REGO – Menino do Engenho, para em seguida abordar os brasileiros e sua vida no Império e República. Novamente o Paraná é inserido e os brasileiros atuais esquecidos.

Utilizando-se da referência ao século XIX introduz a imigração e logo após as mudanças que começam a acontecer com a crescente urbanização.

O tempo aparece ainda de forma linear em cada capítulo.

Em sua última parte procura traçar um painel do Brasil e Paraná na atualidade enfocando a região norte e oeste / sudoeste do Paraná que são regiões mais novas em seu povoamento dirigido.

Observamos, então que a temporalidade trabalhada considerou a faixa etária a que se destinava em poucas situações, isto é, na mudança de capítulos. Na apresentação das informações desenvolveu o texto de forma linear expressando a concepção de tempo do progresso. Além disso, não foram colocadas opções para que exercitassem a dinâmica das transformações através das mudanças e permanências. A pluralidade temporal não foi enfocada e nem exercitada, sendo que o enfoque mais solicitado foi o cronológico linear e cumulativo, sendo que os capítulos começavam fazendo referências ao tempo presente para em seguida, de forma abrupta, ignorá-los.

**LIVRO 2: GHD – GEOGRAFIA E HISTÓRIA EM DEBATE: UMA PROPOSTA SOCIOCONSTRUTIVISATA. SÃO PAULO: FTD & METODISTA, 1996.**

**AUTOR:** MARIA MORENI & CARLOS STRACCIA

**PROFESSORA:** ÁRTEMIS – DAFNE

**CONTEÚDO:** HISTÓRIA E GEOGRAFIA

## 1. ESTRUTURA DO MATERIAL

O livro é dividido em 11 títulos que não são indicados como capítulos. Iniciando pela localização espacial do Brasil e suas regiões e em seguida pela questão da cidadania, tem os trabalhos iniciais concentrados na atualidade (impostos, governantes, direito do consumidor e outros) e na elaboração de regras para a colocação dos direitos e deveres do cidadão.

A partir do título É BONITO POR NATUREZA estabelece uma ruptura temporal voltando no tempo para o BRASIL de 1500 utilizando como justificativa o impacto causado pelas belezas naturais da terra descoberta.

Para esclarecer o impacto das diferenças sentidas pelos portugueses introduz a parte da Carta de Caminha na qual descreve os habitantes, a religião e por fim a natureza diversificada.

Nas atividade 3 trabalham as mudanças e permanências em relação à aparência dos índios e na atividade 6 solicitam projeção do futuro em relação ao posto por Caminha, assim se propõe a relação entre o passado distante e o passado mais recente, assim como, com a atualidade que oferece elementos para que se situe as transformações ocorridas.Retornando ao presente coloca impressões que se contrapõem, no caso, a primeira visão era a do português e agora é a do índio em relação ao branco.

Novamente relaciona presente e passado na pesquisa das tradições indígenas e sua presença na atualidade.Tentando colocar a necessidade do respeito pelas diferenças não conseguem escapar da presença religiosa ao incitar os alunos a debaterem com religiosos, a necessidade de se salvar os índios ou não na atualidade.

A partir da extração do pau-brasil relaciona à atividade extrativista no Brasil atual. As dificuldades que oferece é o fato de estar muito mais relacionada à questões da natureza do que às sociais.

No título dedicado às mudanças no Brasil introduz o passado vivido no engenho de açúcar, relacionado com a escravidão, condições de vida e trabalho, aprisionamento. Nas atividades chama atenção para as relações entre atualidade e passado através das tradições negras herdadas pelos brasileiros.

Discute a questão racial de forma muito abrangente e em seguida introduz a atividade açucareira na atualidade. Parece que engenho e escravidão não passaram de pretexto para se chegar à atualidade da agricultura e pecuária. A pecuária e a agricultura são relacionadas através de texto sobre bóias-frias onde a pecuária aparece como responsável pelo êxodo rural.

No título ENTRADAS E BANDEIRAS: NOVAS FRONTEIRAS há um amplo retorno temporal (período dos bandeirantes) no qual atividades confusas sobre a criação de

hipotéticos países, sobre as quais as crianças fariam projeções de como eram as bandeiras/idiomas/governo. Nem em termos temporais e nem em termos de criatividade daria resultado significativo, pois ficou um tipo de situação forçada e muito colada a outra realidade que no caso é a do Brasil. Para melhorar a questão temporal colocou análises comparativas com a realidade atual dos países da América do Sul. É uma atividade que depende fundamentalmente da condução do professor por sua abrangência.

Há tentativas de inter-relação temporal na qual relaciona presente e passado de se forma mais dinâmica, mas talvez pelo salto temporal abrupto tal intenção não se concretiza adequadamente, ficando um vai-vem entre séc. XVI e XX que não permite a análise possível para a faixa etária em termos de transformações o que se repete na parte relacionada aos minérios, bandeirantes/bandeiras/Carajás.

Em seguida introduz-se a atividade cafeeira e imigração ligada diretamente aos imigrantes e não às variadas circunstâncias de sua presença no Brasil.

O Brasil em sua modernidade é inserido a partir de 30 e associada à industrialização. O mote do desenvolvimento do trabalho é dado pelas atividades econômicas através das relações de trabalho, não aparecendo indicativos de trabalhos que envolvam noções temporais como duração, pluralidade, cronologia, mudanças e/ou permanências.

Buscando um enfoque mais crítico perante a realidade brasileira se apóia em alguns textos assim como na pesquisa, mas de forma desconexa. A migração e a pobreza são elementos caracterizados como desencadeadores da poluição. A proposta de atividades , no entanto, propicia que o aluno perceba a diversidade de situações e de encaminhamentos presentes em nossa sociedade.

Os autores se preocuparam mais com denúncias do que com aprofundamentos possíveis, permanecendo a organização do livro mais como um painel de proposição de temáticas.

A temporalidade infantil foi considerada, mas no desenvolvimento do trabalho foi comprometida pelos grandes saltos temporais e ausência de reflexão sobre as transformações.

A estrutura do livro não é definida em termos temporais, referindo-se cada título a momentos históricos diferenciados, mantendo-se sempre o mesmo esquema isto é, do tempo passado (séc. XVI ao XX) ao presente.

**LIVRO 3:** HISTÓRIA/GEOGRAFIA – 3ª. CAMPINA GRANDE: LAGO, S/D. (COL. VITÓRIA-RÉGIA). PÓS PCN.

**AUTOR:** JEAN CARLOS MORENO & ANTONIO FONTOURA JR.

**PROFESSORA**: ÁRTEMIS E DAFNE

**CONTEÚDO**: HISTÓRIA E GEOGRAFIA

## 1. ESTRUTURA DO MATERIAL

Colocando a obra como expressão de autores partidários de novas propostas educacionais colocam os Parâmetros Curriculares em seus pressupostos como referência para um trabalho desafiador.

Os autores entre seus pressupostos conceituais atribuem à escola um papel formal de responsabilidade pelo desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas e a cidadania como plena através do acesso à informação e à tecnologia, entendidos como meios de compreensão e transformação da realidade material e social.

Acreditam que a tecnologia permeia a produção de conceitos e cultura na sociedade, e que se a escola estiver desvinculada do processo produtivo será como "tirar o pé do chão" pois entendem como íntima a relação entre a escolaridade e nível de desenvolvimento econômico e como prioridade estratégica de governo.

Tendo a escola caráter democratizador, transformador, mediador e globalizador, os autores consideram necessária uma nova concepção de história, sociedade e de homem implicando em novo conceito de ciência e tecnologia o que dá lugar à globalização da produção e da cultura.

Em perspectiva coadunada com a política neoliberal educacional que vem se estabelecendo no Brasil, os autores colocam em seus pressupostos epistemológicos a discussão entre quem é o sujeito e o objeto no processo do conhecimento e nesta perspectiva consideram como etapas básicas: sensação, percepção, compreensão, definição, argumentação, discurso e transformação científica.

Utilizam-se de PIAGET e VIGOTSKI para fundamentar a educação como processo que tem em sua essência a construção de conceitos formando uma confusa discussão sobre o processo ao colocarem como importantes os pressupostos da inteligência emocional, inteligências múltiplas e pedagogia do prazer associadas à incorporação tecnológica.

Nota-se que os autores pretendem em seu discurso a incorporação de todas as novas discussões, realizando fusão entre diferentes abordagens em relação à compreensão de sociedade, tecnologia, conhecimento e educação.

Após as indicações anteriores chegamos às anotações direcionadas ao uso do livro didático em si, onde iniciam a análise das mudanças presentes em relação à **HISTÓRIA E GEOGRAFIA .**

No encaminhamento metodológico colocam o livro didático como facilitador da reconstrução e reinvenção do conhecimento e não como simples transmissor.

Consideram que através da presença de conceitos vistos como categorias retiradas da experiência acumulada pelas ciências humanas se permitirá a interação entre cultura, grupos sociais, espaço e tempo.

Cultura deve ser entendida na diversidade sem hierarquização e como proteção perante a rápida globalização que tende a homogeneizar as diversas sociedades (entra em contradição com a importância da globalização dada anteriormente).

Os grupos sociais como heterogêneos criam a necessidade do sentimento de pertencimento para se responder às necessidades postas pela responsabilidade.

O espaço deve ser entendido como físico, cultural e social na distinção da transformação ocasionada pelo processo do trabalho.

Remetem ao PCN de Geografia na valorização do espaço vivido.

TEMPO é entendido como um dos conceitos mais abstratos e deve ser construído de forma lenta e gradual. O início deve desenvolver a idéia de tempo passado ligado a acontecimentos pessoais para que se perceba como não alheio ao tempo histórico.

A inteligibilidade do presente está associada à do passado. Passado que pode ser produzido através de interrogações que lançamos a ele e que são próprias de nosso tempo. O passado é o "outro diferente de nós" que nos legou um "mundo especifico para ser vivido e transformado". Alertam para a pluralidade temporal.

### 1.1 Unidade 1

Através de fotos do cotidiano infantil na escola, nas ruas e de uma cidade na qu[illegible] aparece a população, questionam o que pode ser retirado destes documentos. Incita[illegible] discussão grupal para a colocação do que representam os dados oferecidos pelas [illegible]. Provavelmente a discussão ficará ao nível de conjecturas pela pobreza de elementos q[illegible] aparecem nas fotos, o que não está na expectativa dos autores que supõem a descoberta de muitas informações através das fotos colocadas como documentos reveladores de uma sociedade, portanto, como documentos históricos.

Nas atividades se trabalha algumas projeções para o futuro, a partir da realidade imediata do aluno, isto é, da sala de aula, discutindo como deixar elementos para a compreensão da realidade atual no futuro. Tal encaminhamento se dirige à coleta de documentos do grupo questionando o nível de informação dos mesmos para a indicação de dados que permitam um reconhecimento ou conhecimento deles.

Há indicações para questionamentos entre os alunos. Portanto se estabelece na atividade situações para relações entre o tempo presente, passado e futuro através dos documentos produzidos pela realidade vivida. Há no texto ampliação das fontes históricas, com esclarecimento de sua variedade como – roupas, arquitetura,etc.

Na continuidade inserem cópia de Registro de nascimento de escravo do século XIX e encaminham para a comparação entre o documento do aluno na atualidade e no passado e também da realidade social da época, onde se oportuniza a relação com a escravidão no Paraná. (Os autores em sua preocupação de trabalho mais centrado no documento deixam de explorar a escravidão e revelam a preocupação em esgotar um tema (documento) que apesar de bem explorado fica fechado em si mesmo.)Não aproveitam a oportunidade para trabalhos temporais através das mudanças e permanências na comparação entre as relações de trabalho e outros.

Na continuidade com o estudo de documentos passam à discussão sobre a datação apoiada em material de apoio chamado *Contando o Tempo* onde há tabela de conversão, QUE ESTÁ NO FINAL DO LIVRO COMO ANEXO para logo em seguida inserir um documento do séc.XV, que parece ser um mapa dos planetas e astros da TERRA. Em relação a este documento solicita-se a contagem do tempo de sua produção (a duração) e em seguida direciona a análise dos conhecimentos transmitidos por aquela fonte (a Terra está colocada como centro do universo) em comparação com os conhecimentos atuais tentando estabelecer relação com os avanços tecnológicos e da pesquisa.

A partir de fotos do passado, novamente, tenta estabelecer conjecturas sobre as cenas e pessoas fotografadas, vindo em socorro dos alunos com informações do tipo: nem todas sociedades produzem imagens de si e as fotografias são recentes (séc.XIX).

A exploração que se faz está de início relacionada ao cotidiano das crianças (por que se tira fotos?) e em seguida dirige para conjecturas sobre as pessoas das fotos antigas, para posteriormente, introduzir a pintura como forma de registro, a qual foi explorada de forma rica ao solicitar que comparassem os brinquedos, as roupas e a casa da pintura com a realidade atual. Há, portanto, constantes situações de relação entre o tempo passado e presente através de suas formas de registro, mas as atividades não exploram da forma mais ampla aquilo que está possibilitado como: recuperação do cotidiano da época retratada; busca das mudanças e permanências, assim como a pluralidade cultura.

A abordagem das transformações espaciais foi realizada de forma bastante interessante pois, através de fotos de satélite chama atenção para as mudanças ocorridas em pequeno espaço de tempo – 10 anos – o que propicia que se compreenda que as mudanças em termos de curta duração, pois até então apesar da pequena exploração, as imagens e raciocínios, estavam relacionados com as longas durações (séculos). Estabelecem relações entre tempo e espaço. A memória também é abordada através de situações escolares expressas em depoimentos retirados do livro de Ecléia Bosi – Memória e sociedade. Na colocação do texto não se preocupam em situar cronologicamente o depoimento.

Apesar da datação não ser o maior objetivo, a referência como memória fica comprometida. Isto indica que a cronologia como instrumento de localização temporal em nossa sociedade não é tão descartável, pois funciona como sinalizador temporal. O autor não situou o depoente e logo após caminha para a importância da arqueologia, dos arquivos e museus, incitando a visita aos mesmos. A HISTÓRIA DA VIDA é agora proposta através da análise e coleta de variados documentos assim como depoimentos , isto é, história oral.

### 1.2 Unidade 2

De forma abrupta há o deslocamento da discussão sobre documentos e a introdução da configuração espacial atual do Brasil através de Mapa. Na seqüência estabelece condições para a comparação das transformações ocorridas no espaço brasileiro através do mapa da distribuição das sociedades indígenas e posteriormente das capitanias em mapa de 1574, solicitando comparações através das diferenças e semelhanças entre a configuração atual e passada, complementando posteriormente com outras mudanças na divisão territorial brasileira. Seguem trabalhos sobre escala, localização espacial e relevo, hidrografia e atividades econômicas.

A partir da pesquisa sobre as atividades industriais do ESTADO iniciam o estudo: O ESTADO TEM HISTÓRIA. Como a obra pretende abrangência nacional, selecionam dois temas de cada estado para a pesquisa da criança em relação ao que vive. O tema da pesquisa considerado pelos autores como importantes para cada estado está indicado no interior do contorno do mapa do estado a que se refere. Antes do seu início os alunos devem: localizar a data do evento histórico/ pesquisar a sociedade da época/ por que e como aconteceu / conseqüências. É atividade interessante e abrangente ao incitar à localização temporal do evento e contextualização do cotidiano da sociedade da época.

O que ainda fica ausente é a relação comparativa entre os dois tempos - presente e passado, o que seria propiciado na análise das mudanças e permanências. De forma abrupta passam a informar como é composta a organização governamental de um estado, que só adquire sentido na próxima unidade.

### 1.3 Unidade 3

Introduzem GOVERNAR através do texto de DRUMOND. Estabelecem relações temporais quando remetem ao passado, questionam se a escolha de governantes sempre foi democrática e solicitam as diferenças e semelhanças entre as duas formas, isto é, a democrática e a não - democrática.

Na continuidade dão um grande salto temporal ao colocarem formas de governo do Egito Antigo/Europa (ambos como exemplo de poder hereditário) solicitando aos alunos elementos da foto que indiquem poder. Desejam que os alunos associem poder à riqueza o que explicitam em texto posterior. Continuam agora abordando a democracia da Grécia Antiga e nas atividades dirigem pesquisas para a realidade mais próxima da criança.

Há a introdução de alguns tipos de governo que estão temporalmente distantes, mas não se explora essas diferentes temporalidades, apesar de relacionarem implicitamente, o passado com o presente, em suas diferenças e semelhanças. Em seguida introduz a monarquia no Brasil. Há portanto, no trabalho, um jogo temporal rico que só fica comprometido pela pequena exploração de suas possibilidades. Ao trabalhar as formas de governo apresenta suas mudanças de forma evolutiva e linear o que se tenta resgatar nas atividades.

Há posteriormente relações bem interessantes e crítica com a atualidade.

### 1.4 Unidade 4

A partir de reportagem de 1996 com menino trabalhador (Agean) discutem os direitos os direitos sociais e o salário mínimo. Tal estratégia é utilizada para introduzir a escravidão no Brasil e rapidamente tratar do preconceito racial para em seguida iniciar trabalho sobre os trabalhadores das indústrias.

Compara o trabalho fabril de 1920 com o atual, solicitando as mudanças obtidas em entrevista com trabalhador.

No próximo assunto discute a situação da mulher e as diferenças instituídas entre os sexos. O interessante é que utilizam diferenciações a partir da infância estabelecendo relação mais o próxima entre o passado e presente.

O próximo assunto é o idoso – OBSERVO que os autores querem abranger as questões sociais e atuais ligadas a todas as faixas etárias e isto compromete o trabalho porque torna superficial a abordagem. De qualquer forma é muito interessante em termos temporais ao colocar em diálogo diversas temporalidades.

A tecnologia que tanto prezam os autores até então se resume a indicações de endereços eletrônicos para pesquisa e defesas. A partir da Constituição Federal de 1988 esboça comentários sobre os direitos dos diversos segmentos da população indicados anteriormente (mulheres, crianças, idosos e trabalhadores) e introduz a questão indígena que será tratada na próxima unidade.

### 1.5 Unidade 5

Novamente utilizam o recurso de análise a partir de fotos de sociedades indígenas a partir das quais solicita comparações (diferenças/semelhanças entre os brancos e os índios).

Sem considerar a questão temporal colocam como atual a prática de caça e pesca, agricultura e coleta tradicional.

Na atividade é que comentam que tais formas de sobrevivência podem ter se alterado.

A temporalidade vai aparecendo ora situada cronologicamente (chegada dos portugueses em 1500), ora estabelecendo-se a relação espaço-temporal através de representações cartográficas.

Há uma atividade com gráfico para análise da variação da população indígena de 1500 a 1955 e interessante atividade com mapa, através do qual os alunos percebem a eliminação das sociedades indígenas na perspectiva espaço – temporal.

O "senão" fica por conta da atividade 4 – pg.117 na qual remetem os alunos ao uso da imaginação sobre a realidade indígena atual, sendo que há várias fontes disponíveis e esclarecedoras. Rompe-se a relação dialética entre presente/passado apesar de na próxima atividade remeterem à pesquisa sobre a situação atual, através de texto que comenta a situação atual indígena em relação à aparência, à questão da terra e das tradições como as festas.

Há então atividade de relação entre presente/passado/ tradições/mudanças e permanências, com as festas tradicionais indígenas que terá continuidade na próxima unidade.

### 1.6 UNIDADE 6

A partir de fotos introduz variadas festas populares de regiões brasileiras. Colocam a lenda do CURUPIRA como desencadeadora de pesquisa sobre outras lendas de acordo com a vontade do aluno. Segue com a FESTA JUNINA detalhada através da pesquisa das cçs onde também tentam fazer aparecer a introdução de novos elementos nas mesmas.

O Carnaval e sua história também é colocado, assim como outras festas como a do Senhor do Bonfim, para exemplificar outras realidades e remeter à busca de sua realidade. O livro é encerrado através da alimentação e brincadeiras infantil.

Assim, verificamos que a pluralidade cultural não é explorada apesar de estabelecerem relações temporais constantes no desenvolvimento do trabalho. Procuram relacionar o presente com o passado, não assumindo uma estrutura de estudo linear e sim por temáticas, mas tal opção causou rupturas abruptas no estudo apesar de tentarem relacionar a parte final de cada unidade com a próxima.

Respeitando a construção espaço-temporal da criança ao não exigirem datações rigorosas. Explorando as diferenças/semelhanças e mudanças/permanências, se contradizem ao inserirem informações sobre temporalidades tão distantes quanto a grega. A partir de nosso conceito temporal (calendário gregoriano), apesar de haver esforço neste sentido através do material de apoio um para que compreendam toda a métrica temporal.(estou em dúvida em relação a este aspecto – é melhor ou não introduzir estas formas de cálculo temporal? acho que pode ser desde que não avaliado).

**LIVRO 4:** Meu Estado Paraná. São Paulo: Scipione, 1997.
**AUTOR:** Hamilton Bettes Jr; Marlene Ordoñez & Geraldo Sales.
**Professora:** Ártemis e Dafne
**CONTEÚDO**: História e Geografia

## 1. ESTRUTURA DO MATERIAL

Os autores iniciam situando espacialmente o Paraná (limites e área) no Brasil através de mapas. Não está descontextualizado, pois relacionam com o país, continente e planeta. Continuam informando sobre as paisagens naturais (relevo, hidrografia, regiões naturais, clima e vegetação.
Após as informações sobre as características físicas do estado do Paraná introduzem a HISTÓRIA DE NOSSA TERRA. A narrativa acontece de forma linear e evolutiva sem nenhuma preocupação em esclarecer o significado como MONARQUIA ou situar a cronologia que se utiliza. Parecem considerar que tais conceitos como tempo e espaço já estão construídos. Na verdade, parece que acreditam ser função do livro didático a transmissão linear de eventos baseado na historiografia tradicional. Os eventos nacionais são assinalados para a inserção da repercussão no Paraná.
Os textos são longos e as atividades são diretamente relacionadas a ele, se diferenciando apenas na proposição de algumas pesquisas.
É o protótipo do livro didático tradicional, positivista que relata os eventos na perspectiva oficial. As vozes diferenciadas, as diversas temporalidades e a temporalidade infantil é totalmente negligenciada. Não há preocupação com a fundamentação em pressupostos teóricos que direcionam para a pluralidade temporal, nem há consideração das durações e da própria cronologia em seus elementos básicos que necessitam de trabalhos adequados para sua compreensão.
Na opção pela ordem linear colocam a partir de Getúlio Vargas (ESTADO NOVO) a contemporaneidade que aparece na relação de interventores e nas mudanças agroindustrial e urbana que começa a acontecer.
O êxodo rural é indicado para em seguida passar-se à mescla que forma a sociedade paranaense e à migração e imigração.

## FICHA DE RECONHECIMENTO — ESCOLA PRIVADA

**LIVRO** : HISTÓRIA – 141[1] / TOTAL DE 4 VOLUMES (141 / 142 / 143 / 144).

**AUTOR:** ESCOLA PRIVADA (NÃO É DADO O CRÉDITO AOS AUTORES)

**PROFESSORA:** ANTÍGONA E MICAELA

**CONTEÚDO**: HISTÓRIA DO BRASIL

### 1 ESTRUTURA DO MATERIAL – CADERNO 1 OU 141 (1° BIMESTRE)

O material é organizado em 4 cadernos utilizados bimestralmente, iniciada pela numeração 141.

O caderno 141 inicia o conteúdo relatando o início da colonização brasileira pelos portugueses em narrativa linear organizada pela cronologia – 1500, 1501, 1503.

As expedições exploradoras são colocadas mantendo-se a ordem cronológica que aparece também através do mapa.

As atividades são conduzidas para que o tempo histórico continue a ser trabalhado de forma linear. Não são estabelecidas relações e nem se busca diferentes temporalidades.

A cada conteúdo (Câmaras municipais/a Igreja) e outras, a temporalidade do evento é retomada na mesma lógica linear. Assim são apontados todos os eventos datados relacionados àquele conteúdo. O problema é que não se estabelece relações entre os tempos dos conteúdos em si e nem com outros eventos já estudados. Cada conteúdo é colocado de forma estanque como se existisse por si, passa-se uma visão fragmentada do processo histórico.

Finalmente na página 20 (141) aparece uma linha de tempo como atividade que relaciona tempo e espaço trabalhando com a noção de simultaneidade em pelo menos uma data (1808).

A visão de tempo histórico está centrada no tempo evolutivo, cumulativo, linear e métrico (tempo do progresso e cronológico). Em termos de construção da temporalidade da criança apenas se trabalhou a noção de ordenação. A duração e simultaneidade são quase ignoradas. A pluralidade temporal e as relações entre presente/ passado são ínfimas, se considerarmos que de qualquer maneira ao se apresentar eventos do passado se estabelece relação com o presente, mas tal intenção no livro não foi percebida.

### 1.2 Estrutura – Caderno 2 ou 142 (2° Bimestre)

Inicia-se pelo governo de D. Pedro II através do esclarecimento de vocabulário e da linha de tempo que apresenta a ordem de eventos a partir de 1822 até 1889 (REPÚBLICA).

Aparece, então, atividade que tenta trabalhar a duração através do Império. A apresentação dos eventos acontece em ordem linear e apesar da tentativa de enfoque

[1] O código utilizado junto ao nome da disciplina (141) designa, pela ordem, o nível de ensino (1 = Ensino Fundamental; a série (4 = quarta série); e o bimestre letivo (1 = primeiro bimestre).

crítico, ela não chega a acontecer pela superficialidade de tratamento das questões, que são relatados minimamente e situados espacialmente /temporalmente.

Enfim, o tempo que se apresenta é explicitamente cronológico e pouco criativo ao se fixar na maioria das vezes na linha do tempo linear e ascendente.

O Caderno do 2º bimestre se encerra no Governo de Fernando Henrique, portanto de março a junho a história política do Brasil (não vai muito além disso) é apresentada de 1500 – 2000.

### 1.3 Estrutura do Caderno 143 (3º Bimestre)

Retoma-se o trabalho a partir de estudo sobre as sociedades indígenas e descobrimento do Brasil. A sociedade indígena é apresentada em seu **cotidiano** no tempo passado com a homogeneização dos valores, costumes, enfim, cultura. A relação temporal entre presente e passado vai aparecer nas atividades que tenta relacionar a vida da criança com a dos indígenas do passado. A outra possível abordagem das mudanças / permanências de forma a exigir um maior raciocínio e análise através da comparação do mapa da localização das sociedades indígenas do Brasil no séc. XVI com a situação das mesmas no séc. XX não acontece.

A relação que se pede refere-se a quais nações indígenas ocupavam o Estado no qual mora – o mapa do Brasil com sua configuração atual é o fundo do mapa sobre o qual se distribuiu os territórios indígenas.Do conteúdo INDIOS passa-se à VIDA NAS CIDADES DA COLÔNIA ilustradas com pinturas de DEBRET apresentam texto claro que abrange de forma mais ampla a diversidade da população em suas atividades e costumes. As atividades exploram o texto e não propõem análises temporais.

Na **unidade 3** a preocupação em colocar data escorrega e colocam a vinda de D. João VI no ano de 1806??. Explica-se a causa da vinda da Família Real e as mudanças introduzidas por ela. A ilustração acontece basicamente através de DEBRET e se tenta mostrar cenas do cotidiano do Rio de Janeiro.

O café como atividade importante para o progresso através da construção de ferrovias/telégrafo/gás/bonde e a figura do Visconde de Mauá como mentor/condutor.

Nas atividades explora-se a relação entre tempos passados ao se exigir que as crianças comparem as mudanças do período anterior para 1808. Aí se entende a presença da unidade anterior sobre as cidades.

Na continuidade o tema se fixa nas cidades que são apresentadas em termos de prosperidade(São Paulo/Rio de Janeiro) e se introduz a presença dos imigrantes, seu trabalho; situação dos escravos e as condições da classe do operariado que começa a se constituir.

Introduz a presença do anarquismo de forma superficial e a jornada de trabalho estafante (14 horas - conforme o texto) não é comparada COM OUTROS TEMPOS E ESPAÇOS e nem discutida através das atividades.

### 1.4 Estrutura do Caderno 144 – 4º Bimestre

O tema parece ser a CIDADANIA QUE A CONSTITUIÇÃO de 1988 nos garante através das regras muito importantes para a segurança das crianças e de todos. Comentando rapidamente a igualdade perante a lei, direitos e deveres para mulheres e homens, direito a vida/segurança/propriedade/sociais, índios, enfim enfatiza preceitos liberais e ressalta a importância da harmonia para a sociedade para nos tornamos CIDADÃOS cumprindo direitos e deveres. Não há atividades para questões temporais. A Constituição foi usada para a inserção dos Três Poderes e dos PARTIDOS POLÍTICOS.

O material apresentado não tem preocupação com a construção da noção de tempo da criança em termos mais amplos e subjetivos, a não ser na intenção de que a criança utilize a cronologia ocidental vigente, subordinando-se à concepção de tempo histórico relacionado à concepção da historiografia positivista na qual os acontecimentos são apresentados na perspectiva determinista através dos nexos dados pela causalidade, portanto, não há questionamento e nem abordagem que leve à percepção da contradição. A ordenação reforça a idéia de causalidade colocando como natural a seqüência de acontecimentos e sem relação com a simultaneidade temporal. A idéia de 'evolução' como 'avanço para o progresso' aparece através da tecnologia, remetendo a futuro pré-estabelecido. Não é uma proposição que procura realizar comparações através das mudanças e permanências, optando pela apresentação de relações históricas dadas em um mundo estático e pré-determinado.

# APÊNDICE E

## PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE HISTÓRIA: TEORIA DA HISTÓRIA E INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS

# INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS

( Programa para 1969 )

## Iº PERÍODO

I - GENERALIDADES:

1. A palavra História;
2. O valor da História;
3. A Historiografia e sua evolução;
4. As concepções da História através dos tempos;

II- CONCEITO DE HISTÓRIA:

1. Análise de diversas conceituações;
2. Atos humanos e atos de homem;
3. O progresso em História;
4. O tempo histórico: compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente;

III-O CONHECIMENTO HISTÓRICO:

1. Verdade, evidência e certeza;
2. O valor do testemunho;
3. A interpretação dos fatos em História;

IV- A HISTÓRIA COMO CIÊNCIA:

1. Conceituação de ciência;
2. As causas históricas;
3. Da Lei em História;
4. Ciências morais e História;

V - AS DIVISÕES DA HISTÓRIA:

1. Necessidades e dificuldades;
2. Os diversos critérios de divisão;
3. Periodização e seus problemas;

VI- O VALOR DA CIÊNCIA HISTÓRICA:

1. O Homem diante da História;
2. Utilidade do conhecimento histórico;
3. Desvios da História;

## IIº PERÍODO

A LÓGICA DA HISTÓRIA

I - HEURÍSTICA

1. O método historiográfico e suas etapas;
2. Heurística: - fontes históricas;

2. Heurísticas: cont.

- ganhos e perdas;
- a procura sistemática dos documentos;

3. As ciências auxiliares da História: - a erudição do historiador;
- a cronologia;
- paleografia(paleografia latina);
- epigrafia;
- linguística;
- arqueologia;
- geografia;

II - A CRÍTICA HISTÓRICA: - crítica externa: - restauração;
- autoria;
- procedência;
- falsificação;

- crítica interna: - competência;
- sinceridade;
- contrôle;

III- A SÍNTESE HISTÓRICA: - o fato histórico;
- a seleção dos dados;
- o questionário do historiador;
- raciocínio positivo e negativo;
- a imaginação.

-x-x-x-x-x-x-

BIBLIOGRAFIA

BERGELAAR, José Van Den - Introdução aos Estudos Históricos;
BLOCH, Marc - Introdução à História;
FONSECA, Roberto Piragibe da - Manual da Teoria da História;
REIS, A. da Silva - Noções de Metodologia e Crítica Histórica;
CROCE, Benedetto - História, Pensamento e Ação;
BUCHHARDT, Jacob - A Interpretação da História;
RODRIGUEZ, José Honório - Teoria da História do Brasil.

-x-x-x-x-x-x-

Juiz de Fora, 02 de abril de 1969.

- SÔNIA DE ALMEIDA MARCATO -

PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - 1979

Períodos

1-Introdução aos Estudos Históricos

2-História Antiga I e II

3-História Medieval II

4-História da América I

5-História Econômica

6-Civilização Ibérica

7-História da Cultura Artística e Literária

3ª e 4ª séries

1-História do Brasil Independente

2-História do Brasil Colonial

3-História Moderna

4-História Contemporânea

5-História da América Colonial

6-História da América Independente

7-Civilização Contemporânea

++++++++++++++

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

SETOR DE ESTUDOS FUNDAMENTAIS

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE LETRAS

# INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS

1º Período

-4 Créditos-

## I. GENERALIDADES

1. A palavra História
2. O valor da História
3. A Historiografia e sua evolução
4. As concepções da História através dos tempos

## II. CONCEITO DE HISTÓRIA

1. Análise de diversas conceituações
2. Atos humanos e atos de homem
3. O progresso em História
4. O tempo histórico: compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente

## III. O CONHECIMENTO HISTÓRICO

1. Verdade, evidência e certeza
2. O valor do testemunho
3. A interpretação dos fatos em História

## IV. A HISTÓRIA COMO CIÊNCIA

1. Conceituação de Ciência
2. As causas históricas
3. Da Lei em História
4. Ciências morais e História

*

## V. AS DIVISÕES DA HISTÓRIA

1. Necessidades e dificuldades
2. Os diversos critérios de divisão
3. Periodização e seus problemas

## VI. O VALOR DA CIÊNCIA HISTÓRICA

1. O Homem diante da História
2. Utilidade do conhecimento histórico
3. Desvios da História

ooo ooo ooo ooo

wm/ichl

PROGRAMAS DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA 1971

PERÍODOS

1-Civilização Ibérica

2-Civilização Contemporânea

3-Geo-História

4-História da América II

5-História Antiga II

6-História do Brasil II

7-História da Ciência

8-História da Cultura II

9-História Econômica I e II

10-História do Extremo Oriente

11-História das Idéias Políticas I e II

12-História Medieval I e II

13-História Moderna I e II

14-Introdução aos Estudos Históricos

15-Pr-e-História

16-Bases da Civilização Ocidental ( Opcional)

17-Evolução Industrial do Brasil (Opcional)

18-História Contemporânea

Séries Tradicionais

1-História da América Independente

2-História do Brasil

3-História Contemporânea

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
*Instituto de Ciências Humanas e de Letras*

# INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA

## PROGRAMA

1. PROPEDÊUTICA
   - 1.1- A Palavra História e suas diversas conotações
   - 1.2- Valor, Utilidade e Finalidade do Conhecimento Histórico.
   - 1.3- O Mito e sua Importância para a História. Verdade e Certeza
   - 1.4- Os Elementos da História
     - 1.4.1- Elementos Materiais
     - 1.4.2- Elemtno Formal
     - 1.4.3- A Abstração
   - 1.5- As Divisões da História (Teológicas, Cronológicas. Geográficas, Temáticas)

2. HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA
   - 2.1- Evolução da Historiografia: Narrativa, Didática, Científica
   - 2.2- Historiografia Mitológica e Teocrática (Oriental)
   - 2.3- Historiografia Greco-Romana
   - 2.4- Historiografia Medieval e Moderna
   - 2.5- Historiografia Contemporânea - Caraceterísticas
   - 2.6- Historiografia Brasileira

3. O PROCESSO HISTÓRICO
   - 3.1- Heurística - As Fontes Históricas
   - 3.2- Análise Histórica - O Procedimento Crítico
   - 3.3- Síntese Histórica - A Participação do Historiador

4. OS MEIOS AUXILIARES DA HISTÓRIA
   - 4.1- Conceituação de Meio Auxiliar
   - 4.2- Principais Meios Auxiliares da História
     - 4.2.1- Paleografia, Linguística, Epigrafia
     - 4.2.2- Arqueologia, Numismática, Sigilografia
     - 4.2.3- Heráldica, Filatelia, Cronologia
     - 4.2.4- Geografia, Sociologia, Genealogia

5. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

5.1- Importância e Necessidade

5.2- Técnica e Utilização

5.3- Conclusão da Pesquisa

6. TÉCNICA DE PESQUISA HISTÓRICA

6.1- Noções de Método e Técnica

6.2- Desenvolvimento da Pesquisa Histórica

6.3- Conclusão

***

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - 1972

1-Civilização Contemporânea
2-Civilização Ibérica
3-Geo História
4-História da América I , II e III
5-História Antiga
6-História Contemporânea I e II
7-História da Cultura Artística e Literária
8-História das Idéias Políticas I
9-História do Brasil I, II, III e IV
10-História do Extremo Oriente
11-História Econômica I e II
12-História Medieval I e II
13-História Moderna I e II
14-Introdução aos Estudos Históricos
15-Pré e Proto História
16-Seminário de Geo História
17-Seminário de História Antiga
18-Seminário de História do Brasil
19-Seminário de Introdução aos Estudos Históricos.

++++++++++++++++

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Instituto de Ciências Humanas e de Letras

# SEMINÁRIO DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS

## P R O G R A M A

1. PROLEGÔMENOS

   1.1. História, Certeza, Verdade

   1.2. Tempo, Progresso, Fim

   1.3. O Herói na História ( O Anti-Herói )

2. A INTERPRETAÇÃO ANTIGA DO UNIVERSO

   2.1. Mitologia e História

   2.2. Passado, Presente, Futuro

   2.3. A Comunicação Afetivo-Documental

3. TEOLOGIA HISTÓRICA ORIENTAL

   3.1. Fundamentos dos Povos Orientais

   3.2. O Destino de Israel

   3.3. A manifestação da Divindade

4. A TEORIA BÍBLICA DA HISTÓRIA

   4.1. Deus e a História ( O Autor da História )

   4.2. O Destino Histórico (O Livre Arbítrio )

   4.3. Escatologia Histórica- Religiosa

5. RENASCENÇA E REFORMA

   5.1. História Documental e Documento Histórico

   5.2. Racionalismo, Romantismo, Progressismo

   5.3. A "Nova Ciência" de Vico

6. ESCOLAS DE ELABORAÇÃO HISTÓRICA

   6.1. O Idealismo alemão (Herder, Kant, Fichte, Hegel)

   6.2. Leis e Determinismo Históricos (Comte, Darwin)

   6.3. A História e o Mundo Material (Marx)

7. O CONFLITO DAS TEORIA HISTÓRICAS DO SÉCULO XX

   7.1. Spengler e "A Decadência do Ocidente"

   7.2. Toynbee e seu "Estudo"

   7.3. Quigley e "A Evolução das Civilizações"

8. POSICIONAMENTO DA HISTÓRIA , PSICOLOGIA E PSICANÁLISE

   8.1. A Escola Fenomenológica

   8.2. Existencialismo e História

   8.3. Perspectivas

*** *** ***

wm/ichl

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

DISCIPLINA: Introdução ao estudo da História

PROFESSOR: Almir de Oliveira

PROGRAMA PARA 1973

1. Conceito, definição e objeto da História.
   1.1. O conceito e a definição da História.
   1.2. O objeto da História:
      1.2.1. O objeto material; atos humanos; progresso; fatores externo
      1.2.2. O objeto formal: o tempo - noção e classificação

2. A importância da História.
   2.1. A "mestra da vida".
   2.2. A explicação do presente pelo passado.
   2.3. História e futuro.
   2.4. História pragmática.

3. A Certeza Histórica.
   3.1. A noção e as diversas espécies de certeza.
   3.2. A certeza histórica e sua natureza.
   3.3. Objeções práticas.

4. A História como Ciência.
   4.1. Noção de ciência: a escolástica e a atual.
   4.2. Por que a História é uma Ciência.

5. A Pesquisa Histórica.
   5.1. Fontes: noção; fonte e documento; classificação.
   5.2. Os textos escritos.
   5.3. A tradição oral e a pictórica.
   5.4. Os restos.
   5.5. A procura: procura organizada; perdas e ganhos.

6. As Divisões da Matéria Histórica.
   6.1. Os problemas da divisão; dificuldades; necessidade didática.
   6.2. O aspecto social: os grupos sociais; a política; H. universal.
   6.3. O aspecto individual: o homem na História; a biografia: s/formas.
   6.4. O aspecto material.
   6.5. O aspecto cultural.

7. Periodização.

7.1. O que é periodizar. Dificuldades e necessidade didática.
7.2. Periodização universal: alguns critérios.
7.3. A tripartição tradicional e sua crítica.
7.4. Periodização da História do Brasil.

8. A Crítica Histórica.
8.1. Noção de crítica; crítica científica. Divisão da Crítica.
8.2. A Crítica externa.
8.2.1. A Crítica de Restauração.
8.2.2. A Crítica de Autoria.
8.2.3. A Crítica de Procedência.
8.3.4. As falsificações.
8.3.5. Edição de um Texto Crítico.

9. A Síntese Histórica.
9.1. O fato histórico e a necessidade de sua compreensão.
9.2. Seleção dos dados.
9.3. Complemento da documentação: raciocínio negativo e positivo; a imaginação.
9.4. O novo sentido da História.
9.5. A Causalidade na História.
9.5.1. Noção de causa e s/ aplicação à História.
9.5.2. Espécies de causas históricas; causas e leis.
9.5.3. Personalidade e acaso.
9.5.4. O sentido da História.
9.5.5. O julgamento histórico.

10. As Ciências e Disciplinas auxiliares da História.
10.1. A erudição do historiador.
10.2. A Cronologia.
10.3. A Paleografia.
10.4. A Epigrafia.
10.5. A Linguística.
10.6. A Arqueologia.
10.7. A Geografia.
10.8. A Sociologia.

11. Técnica de Pesquisa Histórica: aplicações práticas. Realização de um trabalho de pesquisa e crítica.

Juiz de Fora, 1 de março de 1973.

Almir de Oliveira
Prof. Adjunto no exercício
da regência da Disciplina.

PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA -

1º SEMESTRE DE 1973

1-Civilização Contemporânea

2-Civilização Ibérica

3-Geo História

4-História da América II e III

5-História Antiga

6-História Contemporânea I

7-História da Cultura Artística e Literária

8-História do Brasil I, II, III e IV

9-História Econômica I e II

10-História das Idéias Políticas I e II

11-História Medieval I e II

12-História Moderna I

13-Introdução aos Estudos Históricos

14-Pré e Proto História

15-Sem. História do Brasil

16-Seminário de História Antiga

17-Seminário de Introdução aos Estudos Históricos

++++++++++++++++

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA

1. - PROPEDÊUTICA
   - 1.1 - A Palavra História e suas Diversas Conotações
   - 1.2 - Valor, Utilidade e Finalidade do Conhecimento Histórico
   - 1.3 - O Mito e sua Importância para a História. Verdade e Certeza
   - 1.4 - Os Elementos da História
     - 1.4.1 - Elementos Materiais
     - 1.4.2 - Elemento Formal
     - 1.4.3 - A Abstração
   - 1.5 - As Divisões da História (Teológicas, Cronológicas, Geográficas, Temáticas)

2. - HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA
   - 2.1 - Evolução da Historiografia: Narrativa, Didática, Científica
   - 2.2 - Historiografia Mitológica e Teocrática (Oriental)
   - 2.3 - Historiografia Greco-Romana
   - 2.4 - Historiografia Medieval e Moderna
   - 2.5 - Historiografia Contemporânea - Características
   - 2.6 - Historiografia Brasileira

3. - O PROCESSO HISTÓRICO
   - 3.1 - Heurística - As Fontes Históricas
   - 3.2 - Análise Histórica - O Procedimento Crítico
   - 3.3 - Síntese Histórica - A Participação do Historiador

4. - OS MEIOS AUXILIARES DA HISTÓRIA
   - 4.1 - Conceituação de Meio Auxiliar
   - 4.2 - Principais Meios Auxiliares da História
     - 4.2.1 - Paleografia, Linguística, Epigrafia
     - 4.2.2 - Arqueologia, Numismática, Sigilografia
     - 4.2.3 - Heráldica, Filatelia, Cronologia
     - 4.2.4 - Geografia, Sociologia, Genealogia

5. - A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA
   - 5.1 - Importância e Necessidade
   - 5.2 - Técnica e Utilização
   - 5.3 - Conclusão da Pesquisa

6. - TÉCNICA DE PESQUISA HISTÓRICA
   - 6.1 - Noções de Método e Técnica
   - 6.2 - Desenvolvimento da Pesquisa Histórica
   - 6.3 - Conclusão.

Juiz Ubiratan Ozorio.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
SETOR DE ESTUDOS FUNDAMENTAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE LETRAS

# INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS

## PROGRAMA

1- PROPEDÊUTICA

- 1.1. O Mito e a História
- 1.2. A Palavra "HISTORIA" e suas Diferentes Conotações
- 1.3. Os conceitos de História
- 1.4. As Divisões da Matéria Histórica

2- HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA ( evolução do saber histórico)

- 2.1. A Grécia e as Origens da Historiografia
- 2.2. Historiografia de povos não-europeus (judeus, chineses etc,).
- 2.3. A Historiografia Medieval
- 2.4. A Idade Moderna e sua Importância para a Historiogrfia
- 2.5. História e Civilização

3- HISTÓRIA DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA

- 3.1. Conceitos Básicos (Juízo causal, verdade, ciência, etc. )
- 3.2. As Grandes Teorias da História
  - 3.2.1. Vico, Comte, Marx
  - 3.2.2. Toynbee, Spengler, Quigley

4- FONTES E CIENCIAS AUXILIARES

- 4.1. O Processo Histórico
  - 4.1.1. Heurística
  - 4.1.2. Análise Histórica (crítica externa e interna)
  - 4.1.3. Síntese Histórica
- 4.2. Ciências Auxiliares da História

5- PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

- 5.1. Necessidade
- 5.2. Técnica e Utilização

6- NOÇÕES DE MÉTODO E TÉCNICA DE PESQUISA HISTÓRICA

ooo ooo ooo

wm/ichl

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
*Instituto de Ciências Humanas e de Letras*

TEORIA DA HISTÓRIA( SEM. Int. Est. Hist.)

PROGRAMA 1º semestre de 1973

1. A INTERPRETAÇÃO CLÁSSICA E EXTREMO ORIENTAL DO UNIVERSO:

Mitologia e História. Passado, Presente e Futuro. A Teorização Greco-Romana . A China e as Origens da História. O Trinômio Japonês. A Homogeneidade Indiana. Oriente x Ocidente, na História.

2. A TEORIA BÍBLICA DA HISTÓRIA:

A Gêneses do Povo de Israel. Pecado e História. Destino: A Manifestação da Divindade. O Pacto com os Homens.

3. TEORIA HISTÓRICA NEO-TESTAMENTÁRIA:

Explicação do Desenvolvimento Histórico . O Milagre. O Autor da História. O Livre Arbítrio. Escatologia Histórico-Religiosa:

4. RENASCENÇA E REFORMA:

Renascimento e História. Racionalismo. Romantismo. Progressismo. Deus e os Homens na Mensagem de Lutero.

5. ESCOLAS DE ELABORAÇÃO HISTÓRICA

A "Nova Ciência" de Vico. O Iluminismo e a História. O Idealismo Alemão e a Teoria Kantiana do progresso Histórico.

6. EXPLICAÇÃO E LEIS: CONCEPÇÕES DIVERSAS:

Determinismo Histórico. Darwinismo. Positivismo. A Teoria da Causalidade em História. Materialismo. Espiritualismo. Naturalismo. Historicismo.

7. NOVOS RUMOS PARA A HISTÓRIA

Spengler e "A Decadência do Ocidente". Toynbee e seu "Estudo". Ortega. Jaspers: O Tempo-Eixo e a Idade Técnica. Quigley e "A Evolução das Civilizações".

8. TEMAS GLOBAIS

A Vida. História. Certeza e Verdade. Progresso e Fim.

9. ATUALIDADE HISTÓRICA

O Acaso e sua Influência. O Herói: Participação no Desenrolar Histórico.

10. EPILEGÔMENOS

História e Meta-História. Objetivo do "Existir" Histórico. Conclusões Finais

rrca/ichl

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 1HIS501 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1991

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 4 | 0 | 4 |

## I - EMENTA

Tempo, espaco e narracao.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I
A Idéia de História
1.1. O que é História
1.2. Historiografia grega
1.3. Historiografia romana
1.4. Objeto formal da História; o tempo
1.5. Dificuldades para dividir a História
UNIDADE II
Procedimento da Metodologia da História e Suas Técnicas
2.1. O método científico em História
2.2. A Heurística: Objeto material da pesquisa: o documento
2.3. A crítica externa e a crítica interna: crítica das fontes
2.4. Ciências auxiliares
2.5. Normas para publicacão de um texto
2.6. O quantitativo em História
2.7. História dos povos sem História
UNIDADE III
Orientação para Contato com Documentos em Arquivos e Fontes Primárias da História com possibilidade de acesso.
3.1. Levantamento das fontes orais do Centro de Documentação e Pesquisa CDPH
3.2. Pesquisa nas fontes impressas do CDPH.
3.3. Levantar uma história de vida
UNIDADE IV
Formas possíveis de abordagem da História
4.1. Fundamentos do positivismo
4.2. Conceitos elementares do marxismo

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2a. ed. São Paulo. Perspectiva, 1972. 348p. (Coleção Debates)

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 1HIS501 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA **Ano Letivo :** 1991

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 4 | 0 | 4 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BORGES, Vavy Pacheco. O que é História.3a. ed. São Paulo:Brasiliense,1981.
CARDOSO, Ciro Flamarion & BRIGNOLI, Héctor Pérez. Os Métodos da História. Trad. João Maia. 4a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
CARDOSO, Ciro Flamarion. Uma introdução à História. 4a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
COLLINGWOOD, R.G. A Idéia de História. Trad. Alberto Freire, Lisboa: Presença, s.d.
CORREA, Carlos Humberto Pederneiras. História Oral: Teoria e Técnica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1978. (Coleção Ensaios Catarinenses).
ENGELS, Friedrich. Origem da família,propriedade privada e do Estado.Trad. Leandro Konder, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
ESCOBAR, Carlos Henrique. Ciência da História e Ideologia. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
GLENISSON, Jean. Iniciação aos estudos Históricos. Trad. Pedro Moacyr Campos. 4a. ed. São Paulo: Difel, 1983.
LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. História: Novos problemas. Trad.Theo Santiago. 2a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
SCHAFF, Adam. História e verdade. Trad. Maria Paula Duarte. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
RAMAN BLANCO, Ricardo. Lâminas de Paleografia. São Paulo: EDUSP, 1956.
VEYNE, Paul.Acreditavam os gregos nos seus mitos? Tradução de Antônio Gonçalves, Lisboa: Edições 70. 1983.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** 15/03/1991

**Professor Responsável:** MARIA APPARECIDA SILVA

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS019 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1992

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 68 | 68 | 136 |

## I - EMENTA

Organizacao do trabalho academico. Elementos de teoria e metodologia da Historia.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Normas para a organizacao do trabalho academico:
- Referencias bibliograficas: normas da ABNT.
- Apontamentos, notas, uso de ficharios.
- Sistematizacao de um arquivo pessoal.

Conceito, Espaco, Temporalidade:
- Historia - conceitos e ideologias. O conhecimento historico: Ciencias Exatas e Humanas.
- O tempo e o espaco na Historia.
- Processo criativo do historiador.

Fontes Historicas e a Interdisciplinariedade:
- Fontes tradicionais da historia.
- Relacoes da historia e outras ciencias.
- Amplitude das fontes atuais disponiveis para o historiador.

Correntes Historiograficas e o Metodo Historico:
- O metodo na historiografia greco-romana, medieval e renascentista.
- Positivismo, Historicismo, Marxismo, Grupo dos "Annales".
- Historia "Nova" e outras abordagens: memoria e quotidiano.

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DEMO, Pedro. Metodologia Cientifica. 2 ed. Sao Paulo: Atlas, 1979.
DUSILEK, Darci. A Arte da Investigacao Criadora. 8 ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: Juerp, 1986.
ECO, Umberto. Como se Faz uma Tese. Sao Paulo: Perspectiva, 1938
SALOMON, Delcio Vieira. Como de Faz Uma Monografia. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
SEVERINO, Antonio J. Metodologia do Trabalho Cientifico. 14. ed. Sao Paulo: Cortes, 1986.
BESSELAAR, Jose V. Den. Introducao aos Estudos Historicos. Sao Paulo: Herder, 1968.
BRAUDEL, Fernand. Historia e Ciencias Sociais. 4 ed. Lisboa: Presenca, 1982.
CARDOSO, Ciro F. Uma Introducao a Historia. 3 ed. Sao Paulo: Brasili-

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS019 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1992

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 68 | 68 | 136 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ense, 1983, pp. 47-48.
CARDOSO, Ciro F. Ensaios Racionalistas. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
CARR, E. R. Que e historia. trad. Lucia M. Alverga. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
GLENISSON, Jean. Iniciacao aos Estudos Historicos. Sao Paulo: Difel, 1961.
GOLDMAN, Lucien. Ciencias Humanas e Filosofia. 4 ed. Sao Paulo: Difel, 1974, pp. 27-36.
MARROU, H. I.. Do conhecimento historico. Trad. Ruy Belo. Lisboa: Aster. (s.d.). pp. 25-44.
BENJAMIM, Walter. Obras Escolhidas: Magia e Tecnica. Sao Paulo: Brasiliense, 1993. Vol. 1. pp. 120-136, 222-232.
BLOCH, Marc. Introducao a Historia. trad. M. Miguel. Lisboa: Europa-America, 1965.
COMMAGEER, Henry S. Iniciacao ao Estudo da Historia. trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
GOFF, Jaques Le, NORA, Pierre. Historia: Novas Abordagens. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Editora, 1976.
GOFF, Jaques Le, NORA, Pierre. Historia: Novos Problemas. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Editora, 1976.
GOFF, Jaques Le, NORA, Pierre. Historia: Novos Objetos. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Editora, 1976.
VIEIRA, M. S. de Araujo et alli. A Pesquisa em Historia. Sao Paulo: Atica, 1989.
BAUER, Wilhelm. Introduccion Al Estudio de La Historia. trad. Luiz G. de Valdeallano. 3 ed. Barcelona: Bosch, 1957.
COLLINGWOOD, R. G. A Idea da Historia. trad. Alberto Freire. Lisboa: Presenca, (s/d).
CORREA, C.H. Historia Oral. Florianopolis: UFSC, 1978.
LUCENA, Celia. Linguagem da Memoria. Sao Paulo: F.D.E., 1981.
MONTENEGRO, Antonio Torres. Historia Oral e Memoria: a Cultura Popular Revisitada. Sao Paulo: Contexto, 1992.
SHAFF, Adam. Historia e Verdade. Trad. Maria Paulo Duarte. 2 ed., Sao Paulo: Martins Fontes, 1983.
SILVA, Marcos A. (org) Repensando a Historia. 2 ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981. ANPUH.
SPERBER, Suzi F. Memoria e Ideologia: Contaminacoes. Sao Paulo: F.D.E. 1991. (monografia).

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS019 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1992

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 68 | 68 | 136 |

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** 31/03/1992

**Professor Responsável:** MARIA DULCE ALHO GOTTI

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS019 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1996

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 68 | 68 | 136 |

## I - EMENTA

Organizacao do trabalho academico. Elementos de teoria e metodologia da Historia.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. ORGANIZACAO DO TRABALHO ACADEMICO.
   . Referencias bibliograficas: normas da ABNT
   . Apontamentos, notas, uso de ficharios e sistematizacao de um arquivo pessoal.
2. HISTORIA: ESPACO E TEMPORALIDADE.
   . Historia e o meio geografico.
   . O tempo do historiador.
3. CORRENTES HISTORIOGRAFICAS E O METODO HISTORICO.
   . O metodo na historiografia greco-romana.
   . O metodo na historiografia medieval e renascentista.
   . O metodo na historiografia moderna.
   . Positivismo, Marxismo, o Grupo dos "Annales" e Historia.
4. FONTES HISTORICAS:
   . Fontes tradicionais: documento escrito.
   . Memoria e Cotidiano: Historia Oral.
   . Longa duracao: mentalidade.

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARDOSO, Ciro F. Uma introducao a historia. 3 ed., Sao Paulo: Brasiliense, 1983.

DUSILEK, Darci. A arte da investigacao criadora. 8 ed., rev. ampl. Rio de Janeiro: Juerp, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Cientifica Sao Paulo: Atlas, 1986.

NORMAS DA ABNT.

SALOMON, Delcio Vieira. Como fazer uma monografia. 5 ed., Belo Horizonte: Interlivro, 1977.

SEVERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho cientifico. 14 ed., Sao Paulo: Cortez, 1986.

BESSELAAR, Jose V. den. Introducao aos Estudos Historicos. Sao Paulo: Herder, 1968.

BRAUDEL, Fernand. Historia e ciencias sociais. 4 ed., Lisboa: Presenca

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS019 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1996

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 68 | 68 | 136 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1982.
CARDOSO, Ciro F. Ensaios racionalistas. Rio de Janeiro: Campos, 1988.
CARR, E.R. Que e historia. trad. Lucia M. Alverga. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
GLENISSON, Jean. Iniciacao aos estudos historicos. Sao Paulo: Difel, 1961.
BLOCH, Marc. Introducao a Historia. trad. M. Miguel. Lisboa: Europa-America, 1965.
COLLINGWOOD, R.G. A ideia da historia. trad. Alberto Freire. Lisboa: Presenca, (s/d).
COLOQUIO DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR DE SAINT-CLOUD. (15-16 de maio de 1965). A historia social: problemas, fontes e metodos. trad. Maria Antonieta Magalhaes Godinho. Lisboa: Edicoes Cosmos, 1973. (Coordenadas).
DUBY, G. et al. Historia e nova historia. trad. Carlos da Veifa Ferreira. Lisboa: Teorema, 1986.
FEBVRE, L. Combates pela historia. trad. Leonor Martinho Simoes e Gisela Moniz. 3 ed. Lisboa: Presenca, 1989.
LE GOFF, Jacques. Reflexoes sobre a historia. trad. Antonio Ribeiro. Lisboa: 70, 1982.
BURKE, Peter. (org.). A escrita da Historia: novas perspectivas. Sao Paulo: Unesp, 1992. (Biblioteca Basica).
LE GOFF, Jacques. Historia e Memoria. Trad. Bernardo Leitao e Irene Ferreira et al. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992
MONTENEGRO, Antonio Torres. Historia oral e memoria: a cultura popular revisada. Sao Paulo: Contexto, 1992.
SILVA, Marcos A. (org.). Repensando a historia. 2 ed., Rio de Janeiro: Marco Zero, (1981). ANPUH.
VIEIRA, M.S. de Araujo et al. A pesquisa em historia. Sao Paulo: Atica, 1989.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** 07/05/1996

**Professor Responsável:** MARIA DULCE ALHO GOTTI





# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 1HIS119 TEORIA DA HISTÓRIA
**Ano Letivo** : 1989

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 3 | 0 | 3 |

## I - EMENTA

As teorias do conhecimento em Historia.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1- Historiografia Greco-Romana
2- Historia Universal e os "Pais da Igreja"; Cronistas Medievais
3- Renascimento e o Avanco da Critica e Erudicao Historicas
4- Iluminismo e Historia: a Filosofia da Historia
5- Escolas Historicas: Materialismo Dialetico, Positivismo, ANNALES; e suas TENDENCIAS RECENTES.

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDRE, J.M. La Historia en Roma. Mexico, DF, Siglo XXI, 1983.
ARENDT,H. Entre o Passado e o Futuro.Sao Paulo, Perspectiva, 1972, 2a. ed.
ARON, R. Dimensiones de la Consciencia Historica. Madrid, Tecnos, 62
BARRACLOUGH, G. A Historia. Lisboa, Bertrand, 1980.
BLOCH, M Introducao a Historia. Lisboa, Europa-America, 1975.
BRAUDEL, F. Historia e Ciencias Sociais. Lisboa, Presenca, 1982.
CHATELET, F. El Nacimiento de la Historia. Mexico, Siglo XXI. 1985.
COLLINGWOOD, R.G. A Ideia de Historia. Lisboa, Presenca, s/d.
DUBY, G. e outros. Historia e Nova Historia. Lisboa, Teorema, 1986.
ESPINOSA, F. Antologia de Textos historicos Medievais. Lisboa, Sa da Costa, 1981, 3 ed.
FEBVRE, L . Combates pela Historia. Lisboa, Presenca, 1978.
FURET, F. A Oficina da Historia. Lisboa, Gradiva, s/d.
GARDNER, P. Teorias da Historia. Lisboa, Fund. Kalouste - Gulbenkian, s/d.
HYPOLLITTE, J. Introducao a Filosofia da Historia de Hegel. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
HERODOTOS. Historia, Brasilia, Ed. Unb. 1985.
LE GOFF, J. "Historia", verbete in ENCICLOPEDIA EINAUDI. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, s/d, vol. I(Memoria-Historia)
LEFEBVRE,G. El nacimiento de la Historiografia Moderna. Barcelona, M. Roca, 1974.
MARROU, H-I., Do Conhecimento Historico. Lisboa, Pedagogia, 1974.
MARX, K. O Dezoito Brumario de Luis Bonaparte.

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 1HIS119 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1989

| **Carga Horária** : | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
|---|---|---|---|
| | 3 | 0 | 3 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MOMIGLIANO, A. La Historiografia Griega. Barcelona, Grijalbo, 1984.
POLIBIO. Historia. Brasilia, Ed. UnB, 1985.
POPPER, K. A Miseria do Historicismo. Sao Paulo, Cultrix, 1980.
RICOUER, P. Historia e Verdade. Rio de Janeiro, Forense, 1955
ROMILLY, J. Fundamentos de Literarura Grega. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.
SCHAFF, A. Historia e Verdade. Sao Paulo, Martins Fontes, 1971.
TUCIDIESs. Historia da Guerra do Peloponeso. Brasilia, Ed. UnB, 1982.
VOYNE, P. Como se Escreve a Historia. Brasilia, Ed. UnB, 1983.
_____. O Inventario das Diferencas. Sao Paulo, Brasiliense, 1983.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** **15/03/1989**

**Professor Responsável:** ENEZILA DE LIMA

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 1HIS119 TEORIA DA HISTÓRIA
**Ano Letivo** : 1992

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 3 | 0 | 3 |

## I - EMENTA

As teorias do conhecimento em Historia.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

TEMA I
- O Pensamento Marxista sobre a Historia e na Historiografia Inglesa Recente

TEMA II:
- Escola dos Annales e "Historia Nova"

TEMA III:
- Positivismo Logico e Historia

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDERSON, P. A crise da crise do marxismo. Sao Paulo, Brasiliense, 1983. pp. 11-64.

LUKACS, G. A consciencia de classe. In VELHO, O.G. (org.) Estrutura de Classes e Estratificacao Social, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

_____. A relacao entre conhecimento e acao. In Da Ideologia, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

GRAMSCI, A. A concepcao dialetica da historia. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1978, 2 ed. pp. 19-72.

COUTINHO, C.N. Gramsci. Porto Alegre, L & PM, 1981. pp.65-86.

A teoria de Althuser sobre ideologia. In Da Ideologia, op. cit.

THOMPSON, E.P. A miseria da teoria. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, pp. 180-207.

El Culturalismo: debates en torno a miseria de la teoria, in Samuel, R. (ed.) Historia Popular y teoria socialista. Barcelona, Critica, 1984.

THOMPSON, E.P. La Sociedad Inglesa del Siglo XVIII: Lucha de Clases sin Clases?, in Tradicion, revuelta y consciencia de clase, Barcelona, Critica, 1989, 3 ed.

ANDERSON, P. El Marxismo. In Teoria, Politica e Historia: un debate con E.P. Thompson, Madrid, Siglo XXI, 1985.

LE GOFF, J. A Historia Nova, in Le Goff, J. (dir.) A Historia Nova, Sao Paulo, Martins Fontes, 1990.

ARIES, Ph., in Le Goff, J. (dir.), op. cit.

FOUCALT, M. Prefacio e Cap. X, in As palavras e as coisas: uma arqueo-

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 1HIS119 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1992

| **Carga Horária** : | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
|---|---|---|---|
| | 3 | 0 | 3 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

logia das ciencias humanas, Sao Paulo, Martins Fontes, 1981.
VEYNE, P. Foucalt revoluciona a historia. Brasilia, Ed. UnB, 1982.
HEMPEL, C.G. A funcao das Leis Gerais em Historia, in Gardiner, P. (org.) Teorias da Historia, Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian, s/d. 3 ed.
DRAY, W. Explicando o que em historia, in Gardiner, P. (org.), op.cit.
RIEDEL, D.C. (org.) Narrativa: ficcao e historia, Rio de Janeiro, Imago, 1988.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** **15/03/1992**

**Professor Responsável:** JOSE CEZAR DOS REIS

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1993

| **Carga Horária** : | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

## I - EMENTA

Questoes teoricas da Historia relacionadas a teoria do conhecimento e a epistemologia. Debate teorico no interior das vertentes historiograficas mais recentes.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Tempo e tempo historico - tempo fisico
- diacronia X sincronia
- tempo do "agora"
- data/evento

Conhecimento historico - Historia e conhecimento
- Historia ciencia x Historia ate

Verdade - historia ou historias

O problema do sujeito.

O pensamento historico no seculo XIX (Historicismo, Positivismo, Marxismo).

A escola dos Annales

A escola de Frankfurt

Historia Cultural

Micro-historia e pos-historia

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

TOPOLSKI, Jersy. O conteudo temporal da narrativa historica. Historia: Questoes e debates, Curitiba, a. 7, n. 12, p. 41-56.

BORDE, Guy & MARTIN, Hervi. As escolas historicas. Lisboa. Publicacoes Europa America, s/d.

DUBY, George. A historia continua. Rio de Janeiro, Jose Olympio, 1993.

CERTEAU, Michel. A escrita da historia. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1982.

SCHAFF, Adam. Historia e verdade. Sao Paulo, Martins fontes, 1991.

HUNT, Lynn. (org) A nova historia cultural. Sao Paulo, Martins Fontes, 1992.

VEYNE, Paul. Como se escreve a historia. Lisboa, Edicoes 70, s/d.

BURKE, Peter. A escrita da historia. Sao Paulo, Edunesp, 1992.

HOBSBAW, Eric & RANGER, Terence. A invencao das tradicoes. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

FERRO, Marc. A manipulacao da historia no ensino e nos meios de comu-

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1993

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

nicacao, Sao Paulo, IBRASA, 1983.
TUCHMAN, Barbara W.. A pratica da historia. Rio de Janeiro. Jose Olimpio, 1991.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** **31/03/1993**

**Professor Responsável:** CLAUDIO LUIZ DENIPOTI

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1994

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

## I - EMENTA

Questoes teoricas da Historia relacionadas a teoria do conhecimento e a epistemologia. Debate teorico no interior das vertentes historiograficas mais recentes.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Tempo e tempo historico - Tempo fisico
- Diacronia X Sincronia
- Tempo do "agora"
- Data/Evento

Conhecimento historico. - Historia e conhecimento
- Historia ciencia x historia arte

Verdade. - Historia ou historias?

O problema do sujeito.

O pensamento historico no seculo XIX (Historicismo, Positivismo, Marxismo)

A escola dos Annales

A escola de Frankfurt

Historia Cultural

Micro-historia e pos-historia

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

TOPOLSKI, Jersy. " O conteudo temporal na narrativa historica". Historia: Questoes e debates, Curitiba, a.7, n.12, p.41-56.

BORDE, Guy & MARTIN, Hervi. As escolas historicas. Lisboa. Publicacoes Europa America, s./d.

DUBY, george. A historia continua. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.

CERTEAU, Michel. A escrita da historia. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1982.

SCHAFF, Adam. Historia e verdade. Sao Paulo: Martins Fontes, 1991.

HUNT, Lynn. org. A nova historia cultural. Sao Paulo: Martins Fontes, 1992.

VEYNE, Paul. Como se escreve a historia. Lisboa: Edicoes 70, s/d.

BURKE, Peter. A escrita da historia. Sao Paulo: Edunesp, 1992.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. a invencao das tradicoes. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

FERRO, Marc. A Manipulacao da historia no ensino e nos meios de Comu-

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1994

| **Carga Horária :** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

nicacao. Sao Paulo: Ibrasa, 1983.
TUCHMAN, barbara W. a pratica da historia. Rio de Janeiro, Jose Olympio, 1991.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** 31/03/1994

**Professor Responsável:** GABRIEL GIANNATTASIO

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



## PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1995

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

### I - EMENTA

Questoes teoricas da Historia relacionadas a teoria do conhecimento e a epistemologia. Debate teorico no interior das vertentes historiograficas mais recentes.

### II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Tempo e tempo historico - tempo fisico
- diacronia X sincronia
- tempo do "agora"
- data/evento

Conhecimento historico - Historia e conhecimento
- Historia ciencia x Historia ate

Verdade - historia ou historias

O problema do sujeito.

O pensamento historico no seculo XIX (Historicismo, Positivismo, Marxismo).

A escola dos Annales

A escola de Frankfurt

Historia Cultural

Micro-historia e pos-historia

### III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

TOPOLSKI, Jersy. O conteudo temporal da narrativa historica. Historia: Questoes e debates, Curitiba, a. 7, n. 12, p. 41-56.

BORDE, Guy & MARTIN, Hervi. As escolas historicas. Lisboa. Publicacoes Europa America, s/d.

DUBY, George. A historia continua. Rio de Janeiro, Jose Olympio, 1993.

CERTEAU, Michel. A escrita da historia. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1982.

SCHAFF, Adam. Historia e verdade. Sao Paulo, Martins fontes, 1991.

HUNT, Lynn. (org) A nova historia cultural. Sao Paulo, Martins Fontes, 1992.

VEYNE, Paul. Como se escreve a historia. Lisboa, Edicoes 70, s/d.

BURKE, Peter. A escrita da historia. Sao Paulo, Edunesp, 1992.

HOBSBAW, Eric & RANGER, Terence. A invencao das tradicoes. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

FERRO, Marc. A manipulacao da historia no ensino e nos meios de comu-

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1995

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

nicacao, Sao Paulo, IBRASA, 1983..
TUCHMAN, Barbara W.. A pratica da historia. Rio de Janeiro. Jose Olimpio, 1991.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** 31/03/1993

**Professor Responsável:** CLAUDIO LUIZ DENIPOTI

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1996

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

## I - EMENTA

Questoes teoricas da Historia relacionadas a teoria do conhecimento e a epistemologia. Debate teorico no interior das vertentes historiograficas mais recentes.

## II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. TEORIAS DO CONHECIMENTO EM HISTORIA
   - Idealista
   - Positivista
   - Materialista dialetica
2. ESCOLAS HISTORIOGRAFICAS CONTEMPORANEAS.
3. A CONTINUA RECONSTRUCAO DA "CIENCIA" HISTORICA.

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BLOCK, Marc. Introducao a historia. Sao Paulo, Cia. Editora Nacional, 1949.

BOURDE, Guy & MARTIN, Herve. Les ecoles historiques. Paris, Ed. Du Seuil, 1983.

BRAUDEL, F. Escritos sobre a historia. Sao Paulo, Ed. Perspectiva, Colecao Debates, 1969.

BURKE, Peter. A escola dos Annales. Trad. Nilo Odalia. Sao Paulo, UNESP, 1991.

_____ (org.) A escrita da historia. Trad. Magda Lopes, Sao Paulo, UNESP, 1992.

CARR, E.H. O que e historia? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. A escrita da historia. Trad. Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro, Forense Universitaria, 1982.

COLLINGWOOD, R. A ideia de historia. Lisboa, Editorial Presenca.

DESCARTES, Rene. Discurso do metodo. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior, Sao Paulo, Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

GARDNIER, P. Teorias da historia. Lisboa, Fundacao Calouste Gulbenkian 1988.

GOOCH, Georges P. Historia e historiadores en el siglo XIX. Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1977.

HELLER, Agnes. Uma teoria da historia. Trad. Dilson E.F.F. Lima, Rio de Janeiro, Civilizacao Brasileira, 1993.

IANNI, Octavio (org.) Karl Marx: Sociologia, Sao Paulo, Atica, 1979.

# PROGRAMA DE DISCIPLINA

**Centro** : CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
**Departamento** : DEPTO. DE HISTÓRIA
**Disciplina** : 3HIS024 TEORIA DA HISTÓRIA **Ano Letivo** : 1996

| Carga Horária : | Teórica | Prática | Total |
|---|---|---|---|
| | 136 | 0 | 136 |

## III - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LE GOOF, Jacques & NORA, Pierre. Novos objetos. Trad. Terezinha Marinho, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

_____. Novas abordagens. Trad. Henrique Mesquita, Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1976.

_____. Novos problemas. Trad. Theo Santiago, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques. A historia nova. Trad. Eduardo Brandao, Sao Paulo, Martins Fontes, 1990.

LEFEBVRE, Georges. El nacimiento de la historiografia moderna. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, s/d.

LEFORT, Claude. As formas da historia. Sao Paulo, Brasiliense, 1979.

LOWITH, Karl. O sentido da historia. Trad. Maria Georgina Segurado, Rio de Janeiro, Edicoes 70, 1991.

MARWICK, Arthur. The nature of history. Londres, Mac Millan, Publishers, 1965.

PAES DE ALMEIDA, Jozimar. Errante no campo da razao. Londrina. Editora UEL, 1996. (no prelo).

REIS, Jose Carlos. A historia metodica, dita Positivista, In: Pos-Historia: Revista de Pos-Graduacao em Historia, Assis, UNESP, 1995, Vol. 3, pp.41-55.

SCHAFF, Adam. Historia e verdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

SILVA, Maria Beatriz Nizza (org.) Teoria da historia. Sao Paulo, Cultrix, 1986.

STERN, Alfred. La filosofia de la historia y el problema de los valores, Trad. Oscar Nudler, Buenos Aires, EUDEBA, 1970.

THOMPSON, E.P. A miseria da teoria. Trad. de Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VEYNE, Paul. Como se escreve a historia. Trad. Antonio Jose da Silva Moreira, Lisboa, Edicoes 70, 1987.

**Aprovado pelo Colegiado de Curso em .:** 07/05/1996

**Professor Responsável:** JOZIMAR PAES DE ALMEIDA

# APÊNDICE F

# ATIVIDADES DOS ALUNOS

# ESCOLA PÚBLICA

## INDÍGENAS NO PARANÁ

As primeiras provas do povoamento pelos índios no Paraná datam de dois mil anos atrás por grupos chamados caçadores-coletores e pesquisadores.

Na região onde localiza-se a bacia do Rio Tibagi encontraram provas de povoamento de dois mil e dois mil e quinhentos anos atrás na Aldeia Indígena Apucaraninha, onde vivem índios Kaingang e Guarani e em outra reserva, a dos Tetá em São Jerônimo da Serra.

Os caçadores-coletores andavam em bandos(grupos) e exploravam várias partes do território e por isso eram chamados nômades(não ficavam muito tempo no mesmo lugar; mudavam-se sempre). Eles faziam acampamentos de acordo com as estações do ano, e observavam os índios e seus costumes.

Os índios se agrupavam em acampamentos conforme as estações do ano e separavam um espaço para a caça, para abrigo e para os funerais. Fabricavam objetos de pedra para cortar, mas não faziam uso da cerâmica(barro da beira do rio).

Os índios Kaingang moravam em casas subterrâneas ou abrigo dentro das rochas(cavernas), abriam caminhos e clareiras na mata, faziam cerâmica que usavam para guardar alimentos.

Os pesquisadores acreditam que os Kaingang tenham sido os 1os povos a usarem as cerâmicas. Com a chegada dos Guaranis nas regiões dos rios paranaenses,os Kaingang foram subindo a Serra Geral e indo para o centro-sul do Estado.

Os Kaingang podem ter abandonado suas casas subterrâneas por causa da perda de seus territórios durante as guerras com os Guarani. A alimentação dos Kaingang era à base de pinhão e peixe, que era capturado através de armadilhas feitas por cestos de taquara com pedras nos lados, para que afundassem numa parte rasa do rio, das quais os peixes que não seriam usados eram soltos.

Os Guarani chegaram no Paraná por volta de 2500 anos atrás e ocuparam as áreas dos grandes rios. Utilizavam várias partes da terra e não destruíam as antigas plantações(milho, mandioca) e usavam a cerâmica. Faziam objetos de ossos, madeira, vegetais e de pedra e usavam corante(de rochas), faziam panelas, potes e vasilhas para colocar água e cauim(alcoólico) e urnas funerárias. Os objetos de pedra eram os machados, furadores, alisadores, moedores e outros.

Date

Os Guaranis e os Kainagang

Os índios Guarani e Kainagang
habitam do Paraná.

Os Guarani [illegible]
(Kainagang) vivem [illegible]
Eles gostam [illegible]
[illegible] mandioca, [illegible]
[illegible] mandioca e milho.
[illegible]

[illegible]

[illegible]

Ditado

Os Guaranis e os Kaingang

Os índios Guarani e Kaingang foram os primeiros habitantes do Paraná.

Os Guaraní habitaram o litoral e as margens (beiradas) do rio Paraná.

Esses índios praticavam a agricultura do milho, da mandioca, da batata e eram que cuam as doenças e males. Faziam a coivara, que era a queimada dos restos das colheitas e usavam as cinzas como adubo no solo.

Eram itinerantes: não ficavam muito tempo no mesmo lugar. Moravam em aldeias.

Esse povo respeitava muito os velhos, que eram os que transmitiam todos os conhecimentos da tribo (os costumes, crenças, religião: funerais, festas, caçadas, lendas, casamentos, etc).

Os Kaingang moravam nas margens dos grandes rios. Eram sedentários, isto é, ficavam muito tempo no mesmo lugar (durante os meses das estações do ano).

Faziam agricultura do milho, da abóbora, do feijão e do amendoim.

Da natureza utilizavam o peixe, ervas, frutos, mel, cera e pinhão.

Londrina, 19 de maio de 2000

A ocupação do Paraná.

1

Desde muito tempo, o atual Estado do Paraná vem sendo ocupado (povoado) por pessoas de vários lugares e costumes.

A ocupação das terras do Paraná iniciou-se com a vinda dos portugueses e espanhóis. Eles vieram da Europa (de Portugal e da Espanha) a mando dos reis por volta de 1500. Eles conquistaram as terras dos índios com as riquezas que existiam aqui. Os índios foram escravizados e suas terras tratadas (as riquezas (pau-brasil, ouro, prata) foram comercializadas com outros países.

Os reis de Portugal e da Espanha entraram numa disputa pelas terras do Brasil, da qual faz parte o Paraná.

Eles combinaram então, di-

vidiram as terras, assinando o Tratado de Tordesilhas.

Londrina, 03 de abril de 2000.

Pontos cardeais, colaterais e direção

Usamos alguns pontos ou objetos para nos localizarmos ou nos direcionarmos.

Os pontos são chamados de cardeais, que são: Norte, Sul, Leste e Oeste. Os pontos colaterais são: nordeste, sudeste, sudoeste e noroeste.







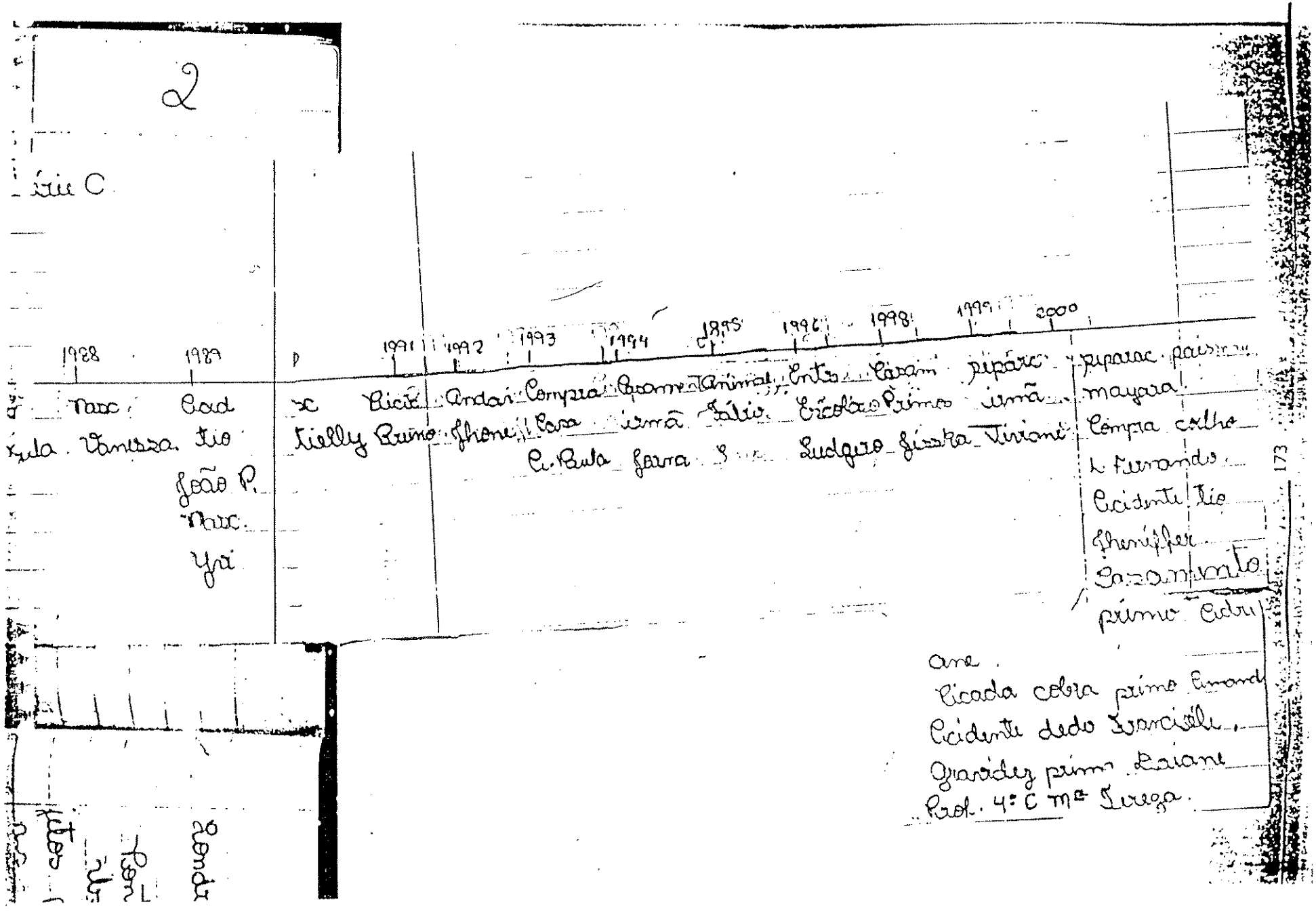
Podemos saber as direções juntando que o Sul é a direção na qual o sol aparece de manhã e no Leste a direção na qual o sol desaparece.



Gráfico de Barras Colunas da 4ª Série C

1970 1982 1983 1984 1987 1988 1989

Nome Idade Bonito Sol Mar Rio Sol
Nome Sol Sol Sol Sol Lua Lua Lua
Gatinho Mouse Mesa Bruno Sol Mar Lua


2
Eric C
1988
1989
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1998
1999
2000
Nasc Cad
Vanessa Tio
João P.
Nasc
Yai
Tiellly Primo Phone Casa irmã Fábio Nicolas Primo irmã
C. Bula Sara
Sudgro Sissa Tiriori
Pipare pipare pai
mayara
Compra calho
Fernando
Acidente Tio
Phenifer
Casamento
primo Cabu
are
Picada cobra primo Amand
Acidente dedo Marcelo
Gravidez prim Laiane
Prof. 4ª C Mª Teresa
173
Nasc
Fotos
Tio
Tom
Ronda

Aos vinte dias do mez de janeiro de mil oitocentos e setenta, nesta Matriz de Curitiba, o Reverendo Coadjutor Jose Jacintho Lusitanes baptizou e pos os santos oleos a innocente Maria, filha de Suzana, escrava solteira de Joaquina Maria de Oliveira Jordo padrinhos Ledo, escravo do Capitão Mathias Lourenço Ribas e Annunciação de Nossa Senhora da Luz, todos desta Parochia Do que para constar fis este assento

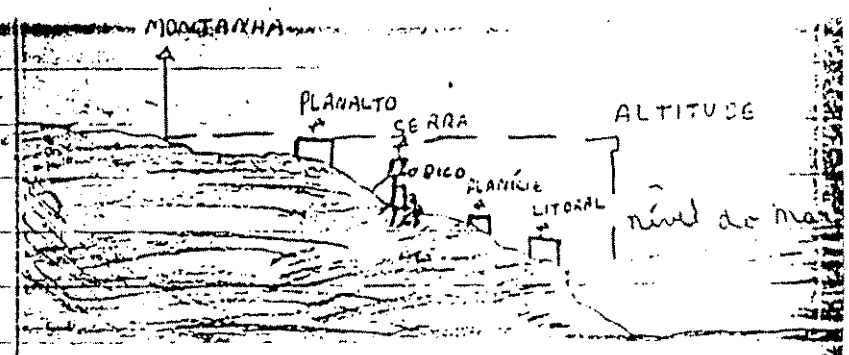
Vigr Agostinho Macedo Lima

Registro de Batismo da Paróquia de Nossa Senhora da Luz de Curitiba, livro 28, página 166

(2)

Lista do Tempo alunos 4ºC

| 1970 | 1982 | 1989 | 1984 | 198 |
|---|---|---|---|---|
| Taxa | Sabe | Compra | Sabe | Mar |
| irmã | anda | casa | (illegible) | Ana |
| Patricia | Mayra | Marco | Bruna | |

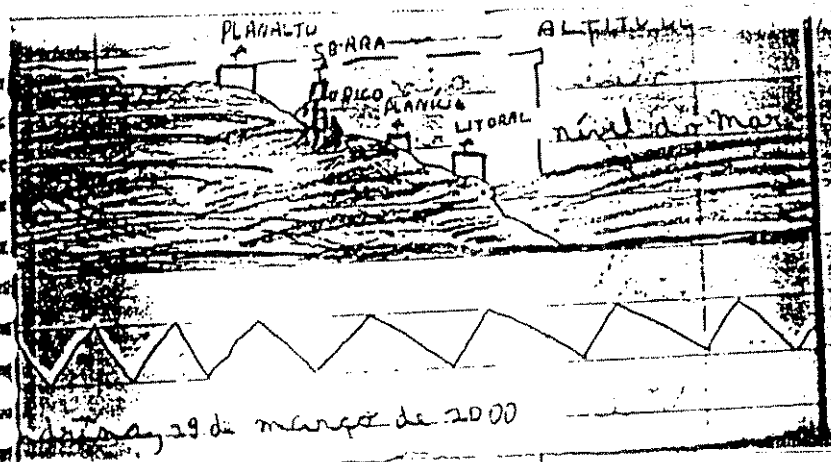



Londrina, 29 de março de 2022

Linha de Tempo

Alunos da 4ª série C

| 1970 | 1982 | 1983 | 1984 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 19 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| nasce irmã. | Falec. avô | Compra casa do | Falec. avó | nasc. | nasc. | Cas. tio João P. | nasc | bisne. | Andar | Compra casa | Ca |
| Patricia. | Mayra | Mario | Bruna. | Angela | Vanessa | nasc. Yri | Katilly | Bruno | Jhon | Paula | Jh |




E - 1º Planalto - de 950 a 890 metros.

F - 2º Planalto - de 800 a 600 metros.

G - 3º Planalto - de 600 a 300 metros.

H - Rio Paraná.

Sexta, 29 de março de 2000

| | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1998 | 1999 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Casa | nasc. | Bisic | Sandra | Compra casa | Casam | Animal | entra escola | Casam | Separa | irmã |
| Pessoal | Estilly | Bruno | Thor | Gisele | Paula | Eduarda | Fabio | Ludgero | Jéssika | Viviane |

2000

Explosão da
Gravidez [illegible]
separação [illegible]
compra [illegible]
casamento [illegible]
[illegible]
[illegible]

Londrina, 01 de março de 2000

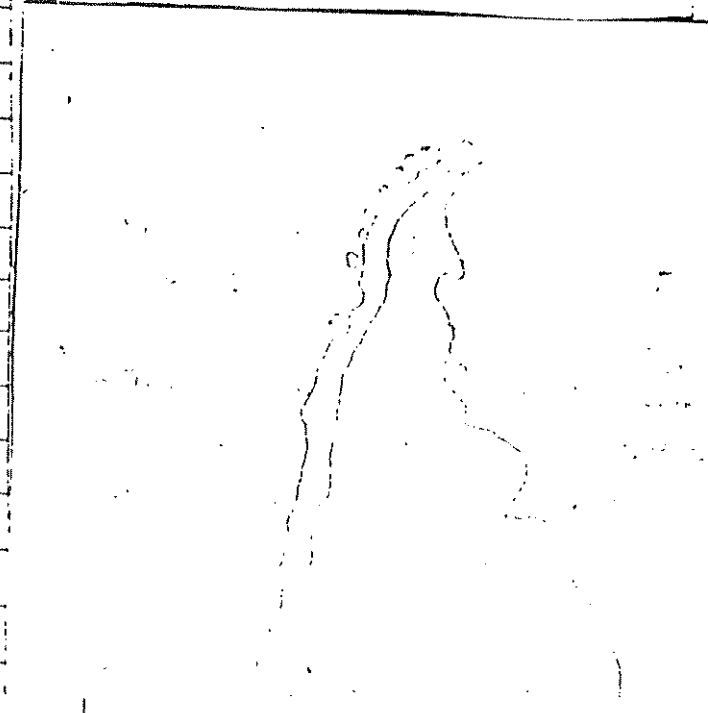
# História

As primeiras evidências de povoamento no Paraná datam de 10 mil anos atrás por grupos caçadores - coletores e ceramistas.

Nas região onde localiza-se a bacia do rio Tibagi encontramos evidências de povoamento de dois a dez anos atrás, na Aldeia Indígena Apucaraninha, onde vivem índios da etnia Kaingang e Guarani, numa outra reserva em São Jerônimo da Serra vivem índios da etnia Xetá e Xoklens.

Os Caçadores - coletores andavam em bandos e exploravam várias partes do território, por isso eram chamados nômades.

x do sul Paraíba



fazem acampamentos de acordo com as estações do ano, separam um espaço para a caça, para abrigo e até para fazer seus rituais funerários.

Fabricavam objetos de pedra que eram utilizados para cortar, amolar, afiar, etc; não elaboravam cerâmicas.

Já os Kaingang moravam em casas subterrâneas ou abrigo sob rocha (cavernas) abriam clareiras dentro da mata, fabricavam cerâmica que era utilizada para guardar os alimentos.

Florianópolis, 28 de março de 2020

## Historia

De acordo com as pesquisas realizadas até o momento trazem a possibilidade de que os Kaingang e Xokleng tenham sido as primeiras populações ceramistas que chegaram ao Paraná. Com a chegada dos Guaranis nos vales dos rios paranaense os Kaingang foram sendo empurrados para o centro - sul do Estado ou confinados em territórios com fauna e flora e os Xokleng foram sendo empurrados para serra Geral.

Os Kaingang possivelmente tenham abandonado suas casas semi-subterrâneas devido a perda de seus territórios durante as guerras com os Guaraní.

A base alimentar dos

kaingang usa o pianhão
utilizavam uma armadilha
de pesca chamada pari
que é feita por duas paredes
de pedra instalada para
afunilar trechos rasos do
rio, os peixes vão ficando
para este transados pelo
taquara e galhos, pegam
somente os peixes que vão
consumir o restante vão
saltar novamente no rio.

Londrina, 30 de março de 2000

Historia

Etnia Guarani

Os Guarani chegaram ao
Paraná por volta de 1000 anos
atrás a denominação Gua-
rani define ao mesmo tempo

a população e o nome da
língua por eles falada; ocu-
param áreas de vales próx
a grandes rios utilizavam
diversas áreas sem descarta
as antigas, plantavam milh
mandioca e fabricavam cer
mica.

Os seus objetos eram
confeccionados de ossos madei
pedras, palhas, fibras vegetais, c
chas, dejam ferramentas de
e usavam corante mineral,
extraídos das rochas para
pintar os vasilhas de cerâ
Os vasilhas de cerâmica
eram utilizadas como pot
copo, recipientes de água e
cauim (bebida alcoólica fe
mentada), outra função
vasilhas eram as urnas
funerárias (onde colo

seus mortos).

Quanto as ferramentas de pedra tinham machados de pedra, lasca, raspa, cortadores, polir, furar, amolar, moer.

Londrina, 04 de Abril de 2022.

## Ibirapuera

Guaranis habitavam na Floresta paranaense onde estão os rios Piquiri, Ivaí, Paranapanema.

## Atividades

1- Onde viviam os Guaranis no Paraná?

R: Viviam na floresta paranaense onde estão os rios Piquiri, Ivaí, Paranapanema.

2- O que eles plantavam e fabricavam?

R: Milho, mandioca, batata-doce, utilizavam ervas medicinais, fabricavam cerâmicas objetos.

3- Explique-me como era chamado o Chefe da Aldeia.

R: O chefe da Aldeia era chamado de cacique o seu sucessor era o filho mais velho ou o membro mais forte da família. O Pajé ou o Karaí eram importantes por possuírem poderes curativos.

3- O que quer dizer

Ser índio?

1

Ser índio quer dizer
que está em contato com
tudo com a natureza e
também é ser livre.
Vivem em aldeias, seguir
rituais e saber caçar
na selva ou melhor em
[illegible]

Sombrinha, 09 de maio de 2012

História e Geografia

2

## Espanhóis no Paraná

1) Cole o mapa do Brasil em seu caderno.

2) Responda as questões abaixo.

a) Em qual continente estão localizados Portugal e Espanha?

R: Europeu.

b) Quanto tempo faz que Colombo chegou à América? Calcule em séculos, décadas e anos.

1992
1492
0500

R: 5 séculos, 50 décadas e 500 anos.

Faça o mesmo com a chegada de Cabral.

2000
1500
0500

R: 5 séculos, 50 décadas e 500 anos.

3

16) Podemos recuperar a vegetação destruída? como?

R:

Londrina, 30 de Agosto de 2020

Linha do tempo (transformações do século XIX)

Período Colonial (1500) (Trasp. da Corte p/ BR 1822) (Proclam. da Rep. 1889) 1/6 XX

Período Indígena (chegada dos Portugueses)

Período Imperial (Fronteira)

Período Republicano

X6

1- Percebe-se através [illegible] relações [illegible] [illegible]

a) População [illegible] 22

b) Início da exportação [illegible] de café - 1820

c) Chegada em Curitiba - 1850

d) Estrada de ferro de Paranaguá [illegible]

Cronologia

Conquista de Terra (Ásia e África)

Século XIV XV capital

especiarias pimenta, canela, cravo

começam as navegações

1498 → Vasco da Gama chega no continente africano

Espanha também começa a conquistar novas terras.

1492 - Cristovão Colombo descobre a América.

1500 - Pedro Á. Cabral chega ao B.R. (Português)

Continente Americano.

América do Norte
América Central
*América do Sul*

Espanha Portugal

Mapa do Brasil



Londrina, 16 de maio de 2000.

Espanhóis no Paraná

① Cole o mapa do Brasil em seu caderno.

② Responda as questões abaixo:

a) Em qual continente estão localizados os Portugueses e Espanhóis?

R: Europeu.

b) Quanto tempo faz que Colombo chegou à América? Calcule em séculos, décadas e anos. Faça a mesma com a chegada de Cabral.

| R = Colombo | Cabral |
|---|---|
| 2000 | 2000 |
| - 1492 | - 1500 |
| 0508 | 0500 |
| século - 5 | século - 5 |
| década - 50 | década - 50 |
| anos - 508 | anos - 500 |

Londrina, 18 de maio de 2000.

Português { TERRA (ouro, prata, madeira ...etc)
Espanhóis { Continente Europeu.

Mão de obra indígenas era barata (escravizar).

Encomiendas - terras doadas para as pessoas que quisessem morar, praticar e catequizar os índios.

# ATIVIDADES DOS ALUNOS

# ESCOLA PRIVADA

Para casa volta à escola

:) Qual foi o papel de D. Leopoldina e José Bonifácio de Andrada e Silva na independência do Brasil?

Ele enviou uma carta aconselhando Pedro a proclamar a "independência".

h) Como ficou o relacionamento de amizade entre o Brasil e Portugal após a independência do Brasil em 7 de setembro de 1822?

O Brasil ficou devendo uma conta em dinheiro que Portugal exigiu como forma de independência

2- Explique com suas palavras o que é:

A- Um governo monárquico

É onde o país é governado por um monarca

B- Um governo republicano

Forma de governo em que o supremo poder é exercido temporariamente por um determinado ou pelo povo

no Centro-Sul, que foi o suporte para um desenvolvimento das atividades industriais. O café, sobretudo, consolidou a hegemonia política e econômica do Centro-Sul, transformando-o na região brasileira onde o desenvolvimento capitalista foi pioneiro e mais acentuado.

Colégio
15/5/03

Turma

Título: Proclamação da República

15 de novembro de 1889

Após a Independência o Brasil foi governado pelo Imperador Dom Pedro I e depois por seu filho Dom Pedro II. O poder passava de pai para filho.



Com o passar do tempo muitos brasileiros não aceitavam mais a monarquia, pois queriam escolher os seus governantes.

Em 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República no Brasil. Ele se tornou o primeiro presidente do Brasil.

Atualmente nossos presidentes são escolhidos pelo povo através do voto.

1- * Cópia completa:

a) Dom Pedro governava o Brasil. Em 15 de novembro de 1889 o Marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República.

b) O que aconteceu com D. Pedro II e a família Real após a proclamação da República?

Eles foram expulsos do Brasil e foram para a França morar com a sua família. D. Pedro morreu 2 anos depois porque ele sentia muito falta do Brasil.

c) Qual é o significado de "mandato presidencial"?

É o tempo que o presidente fica governando o país.

2. Numere a 2.ª coluna de acordo com a 1.ª

1. Proclamação da (Nova) República.
2. Independência do Brasil
3. Libertação dos escravos.

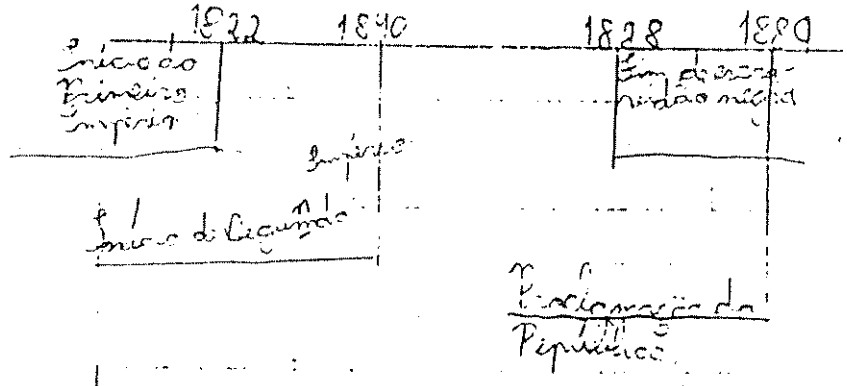
(3) Princesa Isabel



(1) Marechal Deodoro da Fonseca
(2) Tiradentes
(3) D. Pedro I

3. Escreva as datas da História do Brasil na linha do tempo.

- Fim da escravidão negra.
- Início do Segundo Império
- Início do Primeiro Império.
- Proclamação da República.




13/6/00
Revisão n/ nova 20/6/06

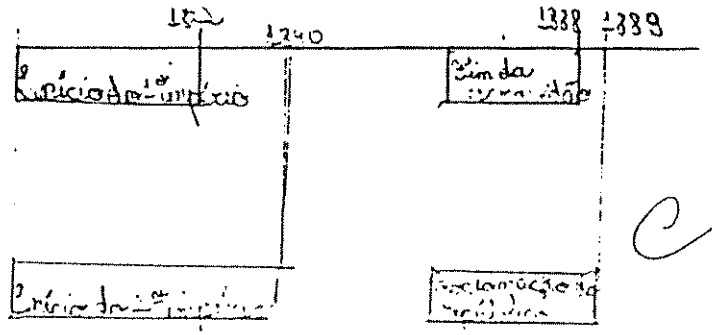
2- Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

1- Proclamação da República
2- Independência do Brasil
3- ~~Liberdade~~ Libertação dos escravos
(3) Princesa Isabel
(5) Marechal Deodoro da Fonseca
( ) Tiradentes
(1) D. Pedro I

3- Escreva as fases da História do Brasil na linha do tempo:

- Fim da escravidão negra
- Início do segundo Império
- Início do Primeiro Império
- Proclamação da República

4




C

Colégio Nossa
13/6/00

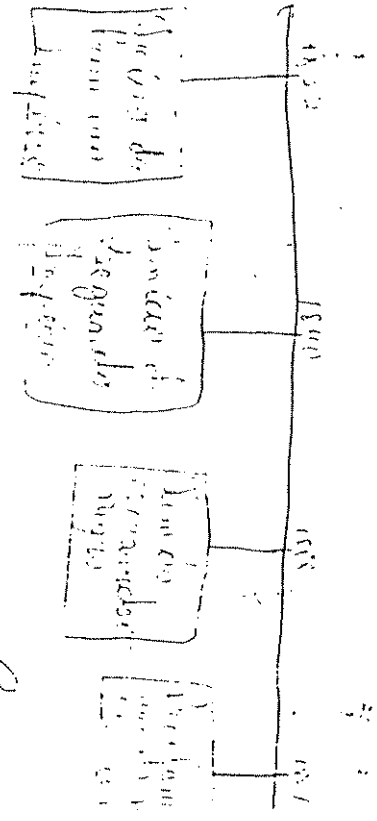
Preparando para a Prova 2016

I República Velha (Explique)

A- Início 1889 c
B Fim 1930 c

7) Escreva os fatos da História do Brasil na linha do tempo:

- Fim da escravidão negra
- Início do Segundo Império
- Início do Primeiro Império
- Proclamação da República



Hist (Preparando para a prova - 2016)

I - República Velha (Explique)

A - Início: 1889 c

B - Fim: 1930 c

C Política "café com leite"

Foi um revezamento entre dois estados que era São Paulo e Minas Gerais, só eles que governavam c

D - A revolta de Canudos:

Aconteceu no Sertão da Bahia no povoado de Canudos, o líder era Antônio Conselheiro aconteceu essa revolta porque queriam ter leis próprias e vida livre. c

7ª série - História

1- Pesquise e responda: 1

a) Para que os jesuítas vieram para o Brasil no período colonial?
Eles vieram para catequizar os índios a religião cristã. C

b) Por que a Família Real fugiu para o Brasil em 1808?
Para fugir das tropas francesas enviadas por Napoleão Bonaparte. C

c) Quais as principais realizações do governo de D. João VI no Brasil?
Escolas
Jornais
Faculdades
Bibliotecas C

d) Por que D. João VI voltou a Portugal em 1821? Quem ele deixou em seu lugar no Brasil?
Ele voltou para Portugal porque a população exigiu que ele voltasse. Ele deixou em seu lugar seu filho D. Pedro. C

e) Por que as Cortes Portuguesas exigiam a volta também de D. Pedro a Portugal em 1822?

os seus governantes.

Em 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca proclamou a república no Brasil. Ele se tornou o primeiro presidente do Brasil.

Atualmente nossos presidentes são escolhidos pelo povo através do voto

1) Responda

a) Por que o Império não agrava muitos brasileiros? Porque a república tinha direitos políticos e porque queria escolher seu governante.

b) O que aconteceu com



D. Pedro II e a família Real após a proclamação da República?

Foi obrigado a ir embora do Brasil

c) Quem depôs o Governo Provisório?

Marechal Deodoro

2) Escreva os fatos da história do Brasil na linha do tempo?

- Fim da escravidão negra
- Início do segundo Império
- Início do primeiro Império

1 • Proclamação da República

1822 - Início do primeiro Império

1840 - Início do segundo Império

1888 - Fim da escravidão

1889 - Proclamação da República

3, Numere a 2ª coluna de acordo com 1ª:

(1) Proclamação da República
(2) Independência do Brasil
(3) Libertação dos escravos

(3) Princesa Isabel
(1) Marechal Deodoro da Fonseca
(2) D. Pedro I

Odécio Maia
Londrina, 12 de junho de 2020

Revisando para a PROVA

* Unidade 2 (pág 8)

1, Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

(1) República Velha

(2) República Nova

(1) Campanha da vacinação para combater a febre amarela

(2) Descoberta do primeiro poço de petróleo, na Bahia ✓

(2) As mulheres conquistam o direito de votar e de trabalhar como operárias

(1) Café é o principal produto de exportação ✓

Tarefa

Crie seu texto



* Sobre a república velha responda:

a, Quando começou e quando terminou.

b, Qual foi o primeiro presidente.

c, O que foi a política do "café - com - leite"

d, Neste período ocorreram duas grandes Revoltas. Explique cada uma delas.

e, Dois acontecimentos importantes ocorridos nesta república.

1- a República Velha começou em 1889 e terminou em 1930

2- O presidente foi Marechal Deodoro da Fonseca

3- a política do "café com leite" foi quando foram eleitos os presidentes de São Paulo e de Minas Gerais o maior produtor de café

4- a 3ª é a comunidade Belo no sertão da Bahia, no povoado de Canudos

Nesse povoado viviam muitos sertanejos pobres chefiados por um líder religioso chamado Antônio Conselheiro

Os pessoas queriam ter suas terras e leis próprias

O motor da revolta do contestado foi o interesse do governo pelas terras ocupadas pelos sertanejos

5- Uma acontecimento importante foi: Instalação de indústria no Rio em São Paulo a campanha de vacinação de febre amarela

foi!

{13/06/00}

Carla

Questão

1- sobre a República Nova você

a, Quando iniciou e quando terminou

b, Quem foi o único presidente desta República

c, Que revolta (retirio entre

205