

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS TERESINENSES E SUAS HISTÓRIAS – 1960/1970

Marly Macêdo*

Acreditamos e defendemos a importância que teve e tem a professora primária no desenvolvimento do contexto societário brasileiro. Portanto, pretendemos buscar no passado informações que favoreçam a compreensão das possibilidades e limites existentes no contexto educacional do presente momento. Daí, partimos à construção de uma história mais participada e diversificada, oportunidade em que será evidenciada a presença significativa das professoras primárias¹, indispensáveis na tarefa de educar, mas, silenciadas da história da educação brasileira.

A pesquisa foi realizada através das memórias de professoras primárias no cotidiano escolar, que se encontravam em sala de aula nas décadas de 60 e 70 do século XX em Teresina(PI), zona urbana e rural, destacando suas experiências pessoais e profissionais, com relação o ingresso na profissão, sua formação pedagógica e suas práticas pedagógicas cotidianas.

Para melhor entendermos esse cenário que envolve a professora primária, nos fundamentamos, em teóricos como Heller (1989), Catani (2003), Nóvoa (1995), Souza (2000), Ferro (2000) e outros estudiosos que têm contribuído na descoberta de protagonistas capazes de construir sua própria história. Diante dessa nova possibilidade de construção histórica, que se materializa através da interação de ações individuais e coletivas, inerentes às atividades humana, buscamos nos orientar nas teorias de Chartier (1990), Burke (1992), dentre outros que lutaram pela possibilidade do homem se libertar através de suas ações. Para Burke (1992, p.11) “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço”.

Portanto, recorrer à memória é permitir a articulação e a comunicação, mediante as falas das pessoas, daquilo que foi vivido e experimentado, enfim, é recordar fatos e acontecimentos que se constituem em um repertório de experiências que são

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – CCE/UFPI
Membro do Núcleo de Educação, História e Memória – NEHME/UFPI
Coordenadora do Serviço de Apoio Pedagógico da Faculdade Integral Diferencial – FACID
Supervisora da Rede Pública Estadual do Piauí – e-mail: marlymacedo@facid.com.br

¹ Professoras primárias – embora a expressão esteja em desuso ainda é atribuída às professoras que trabalham com a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries).

fortalecidas nas ações e sensações das pessoas e que, naturalmente, tornam-se história. História essa que terá como finalidade maior transcender geração após geração e assim contribuir para o não fortalecimento da cultura do esquecimento, tão acentuada na sociedade brasileira.

REVIVENDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA MEMÓRIA

Dado os vários eixos norteadores desta pesquisa destacamos a prática pedagógica a fim de melhor compreendermos sua materialização. Assim, buscamos nas falas das professoras primárias a riqueza contida em suas memórias fruto de suas vivências escolares que se constituíram em histórias diante das ações individuais e coletivas dessas professoras, permeadas pela interação com o outro e impregnadas de valores culturais diversificados.

Diante disso podemos observar a complexidade da profissão docente no sentido da variabilidade de elementos que constituem esta profissão. Nóvoa (1992, p. 10) afirma a existência desta complexidade destacando, ainda, a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional dos professores e da necessidade de externarem seus pensamentos através de suas falas. O autor se refere à profissão docente dizendo:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Portanto, enveredar pelas memórias docentes, é dar asas à imaginação das professoras primárias sujeitos desta pesquisa que com suas astúcias, episódios circunstanciais, imprevisibilidades cotidianas, constituídos de singularidades, através da compreensão de si e do mundo, constroem novas histórias, impregnadas de suas vivências e experiências de um passado retido em suas memórias. Objetivando expor uma compreensão mais fundamentada do assunto em pauta, recorremos a Halbwachs (1990, p. 60) que diz:

Não é na história aprendida, é na história vivida que se apóia nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto.

A partir dessa perspectiva, imaginamos que ninguém melhor do que o próprio protagonista para falar do que viveu e experienciou, mesmo correndo o risco de cometer alguns deslizes que vão desde o esquecimento às vezes, até ao enaltecimento, ainda assim, ninguém melhor para contá-los. “Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: ‘Só eu senti, só eu compreendi’”. (BOSI, 2001, p. 408).

Assim, nos apropriamos da riqueza contida nas memórias das professoras primárias, para conhecer e compreender, com maior profundidade, as controvérsias existentes sobre essas personagens, “[...] de quem pouco se sabe, porque suas memórias permanecem invisíveis e adormecidas, apesar de que a memória constitui a única possibilidade de fazer fluir o passado e dar visibilidade aos excluídos”. (MOTTA, 2003, p. 119). Oportunidade em que evidenciamos a presença ativa da mulher na construção desse contexto educacional, pois acreditamos que a história não é feita somente por “grandes vultos”, mas por todos os indivíduos que sentem vontade e até necessidade de expressar suas atividades humanas.

Na década de 60 é implantada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4.024/61, que sistematizou o ensino, até então fragmentado, organizando-o e aprimorando-o. Passou a ser o documento orientador da educação em níveis federal e estadual. Contudo, o trabalho professoral era movido mais pela vocação, considerada o norte de cada profissional. O fluxo de professoras era considerado pequeno. As turmas eram heterogêneas e só funcionavam em um único turno, enfim, a prática escolar era de caráter mais experiencial. Uma das professoras relata o cotidiano de uma classe multiseriada.

Era assim, a gente fazia aquela programação. Se eu agora passava a lição em todos os meninos do 1º ano. Carta de ABC, Cartilha... os que ficavam mais difícil passava, e todo mundo ficava estudando. Agora, vamos dizer que eu fizesse... uma tarefa no quadro. Vamos dizer que eu passava uma caligrafia para o 3º ano, que já sabia, já estava melhor, eu ia cuidar dos mais atrasados. Quando eu terminava aquele trabalho, que eles também, tinham terminado a caligrafia. Agora eu ia providenciar os que deixassem... aqueles meninos que eu já tinha recebido a lição, eu ia deixar eles fazendo a cópia. E com o 2º ano e com o 3º ano ia fazer um ditado. Agora deixava um fazendo uma cópia, outro a lição, ia fazer um ditado com o 2º ano e com o 3º eu podia passar um exercício pra ele, já daquele assunto que ele tinha estudado, marcado no livro... E assim, era a programação. (Maria José).

Perguntamos a esta entrevistada quantas séries tinha numa mesma sala e ela respondeu:

Tinha a 1ª de letras, a Cartilha, 1º ano, 2º ano e 3º ano. E assim, dentro desse conjunto eu ainda preparei dois meninos para o 4º ano. Um foi o José Ferreira, que hoje é Presidente da Câmara, ele veio aqui para Teresina, já tinha feito o 4º ano comigo e o outro foi o Dassis, meu filho. E assim, a gente desenvolvia aquele trabalho. (Maria José).

A depoente continua o seu relato dizendo:

O bom é porque o programa vinha todinho no livro. Tudo do jeito que estava no livro eu acompanhava. Revezando todo tempo. Um estava fazendo um trabalho, agora eu estava fazendo com outro. E ainda corrigia cada trabalho. Todo trabalho eu corrigia. Aí tinha a hora do recreio. Eu ainda ia brincar com eles, tinha aquela brincadeira de brincar de roda, que hoje não tem mais. Um dia na semana, era sempre às quintas-feiras, eu tirava pra ter um horário de aula de religião. Isso, era tudo criatividade minha. Ninguém me orientava. (Maria José).

O depoimento dessa professora revela que o compromisso assumido por ela junto aos seus alunos superava as dificuldades surgidas no dia-a-dia de sala de aula, originando assim, saberes que se constituíam na sua prática pedagógica. Solicitamos de uma outra professora que também trabalhou com classe multiseriada que falasse de sua experiência. Vejamos o que ela disse:

A gente se sente meio insegura, né? Aí a gente tentava fazer juntos pra dá... Eu lembro que eu separava assim, na sala, os alunos de 4ª série. Pois é, nos primeiros anos... foi muito difícil. [...] a gente seguia um livro, adotava um livro de nome Nordeste, qualquer coisa assim,... e seguia aquele livro assim... E o que acontecia... que era um professor para todas as disciplinas... a professora terminava era trabalhando mais aquela disciplina que ela gostava, não é? Se ela não gostasse de matemática, ficava prejudicado... Ela terminava trabalhando mais com aquela que ela tinha facilidade. (Dalvina).

Outra professora que trabalhou com salas multiseriadas diz o seguinte:

Pois era, eu tinha que dividir os meninos. Para os meninos adiantados passava um exercício. Para os meninos atrasados passava outro exercício. Chamava uns pra cá para o alfabeto para ver as letras. Era difícil meu bem. Uma professora todinha... (Hilma Reis).

Nessa dimensão educativa, as professoras entrevistadas desenvolviam as atividades escolares da forma que lhes era possível, diante da ausência de orientação. Fato comprovado nas falas dessas professoras quando solicitadas a falarem da orientação que recebiam.

Orientação não tinha. Só tinha um inspetor pra ir lá revisar a caderneta, a frequência do professor, frequência de aluno. Sem nenhuma orientação que... O meu lá da zona rural era o prof. José Virgulino. Ele sempre elogiou minha escola. E assim a gente fazia aquela programação. (Maria José).

[...] antigamente, quando eu iniciei a gente era assim. A gente não tinha nenhum respaldo de nenhum técnico. A gente se baseava no que sabia e no que lia nos

livros, só. Não se recebia nenhuma orientação da Secretaria, nem nada. (Lourdes Nery).

Tinha sempre um Inspetor Escolar que vinha ver o ponto. Se o ponto estava realmente assinado e, se, o registro que estava na caderneta era correspondente ao livro que você estava dando. Isso era o Virgulino. Você morria de medo do Inspetor na hora que ele chegava. Porque ele pegava a caderneta pra ver se, realmente, você estava dando o assunto que estava registrado lá. O Inspetor fazia isso. (Angelita).

Podemos então considerar essas professoras verdadeiras heroínas, que mesmo desprovidas de formação pedagógica, em alguns casos, e de experiência para lidar com as dificuldades de ingresso na profissão, ainda se deparavam com turmas multiseriadas, compostas de alunos de séries e idades diferenciadas, conseqüentemente, com interesses singulares próprios de cada ser. À medida em que ouvíamos essas professoras nos indagávamos como conseguiam tamanha “façanha”. Pareciam dotadas de uma sabedoria divina. Maior ainda era nossa admiração ao vê-las falar de suas práticas pedagógicas com tanto entusiasmo, era como se as estivessem vivendo novamente naquele momento. Chegávamos até a nos emocionar. Os indagávamo-nos também: Será que ser professora estava mesmo associado, antes de tudo, à vocação, dedicação e amor ao próximo? Parecia ser essa a visão da maioria, senão de todas as professoras primárias na década de 60.

Apesar de em suas práticas pedagógicas estarem implícitas as dimensões técnica e política, era notório o destaque da concepção maternal, associada à professora primária. Isso, certamente, contribuía para distanciá-las e até, nem perceber a importância do entrelaçamento dessas dimensões em sua prática pedagógica. A ênfase que a sociedade atribuiu e, ainda atribui ao papel da professora primária está mais relacionado à concepção maternal, o que tem contribuído para a desvalorização desse profissional. Com isto não estamos dizendo que essa concepção não deve existir. Não temos dúvida de que a afetividade é crucial no relacionamento humano, contudo a profissão de professora primária abrange outras dimensões que, mesmo não sendo destacadas, jamais deixarão de estar implícitas em suas práticas pedagógicas.

Constatamos também nas falas das depoentes que além de todas essas dificuldades para desenvolver a função de professora, elas ainda assumiam outras funções dentro da escola. Vejamos o que diz uma delas:

[...] naquele tempo (63), nós não éramos só ministradoras de aula não. Nós éramos responsáveis pela escola. Nós lecionávamos e fazíamos os boletins de nossas crianças. Nós fazíamos o acompanhamento da aprendizagem e da frequência delas. Nós éramos quem fazíamos todo o processo da escola que hoje é feito pela secretaria da escola. (Lourdes Nery).

Perguntamos à professora por que ela desenvolvia essa função que não era da sua competência profissional e, ela assim respondeu:

Nas nossas escolas não tinha secretaria não. Eram as professoras e a diretora e as zeladoras. [...] Nós éramos responsáveis por tudo. Nós éramos quem preparávamos o mapa de aprovação, reprovação. Todos os boletins, todas as notas. Nós éramos responsáveis, todo ano. Quando eu cheguei lá na escola a prof^a Ângela me deu um caderninho e disse: “aqui é para você fazer o seu mapa.” Eu disse: meu mapa? mapa de que? já vou dar mapas para os meninos? Eu pensando que era o mapa do Brasil, entendeu? E aí ela disse: “Não, isso aqui é o mapa de frequência de seus alunos, quantas aulas você vai dar, quantas aulas vão ser por semana, quais os feriados. Quer dizer: aquele controle. Pois éramos nós que fazíamos os dias letivos. Quantos dias letivos, quantas horas disso, quanto daquilo e as notas dos meus alunos... (Lourdes Nery).

Uma outra professora conta do que fazia na escola em que trabalhava:

Nessa época eu fazia a folha de pagamento do Colégio. Eu ia receber na Fazenda o dinheiro. A diretora era Dona Eulina Gayoso Castelo Branco, parenta do Jacob Gayoso. Mais ela achou que eu desempenhava aquele serviço, né? Aí eu fazia. Fazia toda aquela... era como uma escriturária. A Secretária, né? Ainda não tinha a função de secretária. Mais eu fazia tudo isso. Eu fazia folha de pagamento. Ia receber o dinheiro, pagava as professoras [...]. Fazia a folha de desconto, ia pagar no Instituto de Assistência e Previdência do Estado do Piauí (IAPEP). Ia pagar as folhas de descontos. Isso tudo era comigo. [...] e não era com maquininha não. Era mesmo somando mesmo na mão. Era mesmo na cabeça. Se não fechasse... [...]. Fazia também, o boletim da merenda escolar... as zeladoras traziam... Eu dava a frequência, elas iam contar os alunos, aí então, eu fazia o boletim, elas tiravam lá a merenda e, aí, eu tinha que prestar conta, fazer o relatório da merenda consumida para dar à Merenda Escolar. (Hilma Reis).

Descobrimos também que nessa precariedade de pessoal para desenvolver as funções administrativas da escola muitas vezes tiravam-se os alunos maiores de sala de aula, principalmente as meninas, para ajudarem a fazer a merenda, pois não existia merendeira na escola. Era a zeladora junto com grupos de alunas que desenvolviam essa função. Uma das professoras conta como se dava esse fato.

[...] Aí, então, a inspetora se encarregava de chegar naquelas salas de meninos maiores, meninas, né, e tiravam as meninas e levavam lá pra cozinha para descascar frutas, descascar verduras, catar um arroz... As outras professoras não se incomodavam, mas eu ficava danada. [...] Pois é, eu não gostava. Aí eu dizia para elas: Olha, quando a Didi vier aqui, tirar vocês, dizia o nome das alunas que eram as maiores, para descascar verduras, ajudar na merenda, ninguém vai, pois é. Um dia eu cheguei, ela estava falando pra diretora: “Olha Mundica, não tem nem menina para ajudar. Tem na sala da Hilma, mas a Hilma não quer que as alunas dela vá.” Aí eu vinha chegando. Não quero e não vai. Nenhuma vai. Porque nesse intervalo ela está perdendo uma aula. É, justamente, que eu vou dar a primeira aula. A segunda aula ela perde. É prejuízo pra ela e pra mim. Portanto, não vai minha querida, vai me desculpando. Mais da minha sala não tira, porque eu não quero. (Hilma Reis).

Vale ressaltar que, apesar da predominância do autoritarismo, próprio da época, principalmente nos cargos de chefia, essa professora demonstrou ter autonomia em relação a sua sala de aula, diante da denúncia feita à diretora. Sua preocupação era não prejudicar as alunas, fato talvez consumado se houvesse um planejamento onde estivesse incluso a preparação da merenda não com fim em si mesmo, mas com uma finalidade de enriquecimento de conteúdos quanto a importância dos alimentos para a saúde do indivíduo, objetivando, também, desenvolver nos alunos um espírito de grupo, de cooperação. Contudo, podemos perceber pelas entrevistas que parecia haver uma ausência de planejamento nas escolas quando as professoras se referiam à década de 60.

Esse negócio de planejamento, de primeiro, na década de 60, não se planejava não. [...] não se fazia planejamento, não! Não tinha não. Não se tinha supervisor dentro das escolas. Não tinha técnicos. Nós éramos os donos da verdade. E a gente era assim. Orientação Pedagógica, essas coisas não tinha não. A gente fazia mesmo o que achava que tinha que ser feito, entendeu? Alguma dúvida, a gente tirava com a Diretora. E às vezes tirava-se as dúvidas quanto aos processos burocráticos, mas assim, de sala de aula mesmo, e tudo... a gente tinha toda liberdade. A gente era o rei e a rainha, dona do pedaço. (Lourdes Nery).

Os termos utilizados pela professora Lourdes Nery como “donos da verdade”, “rei e rainha” “dona do pedaço” são sinônimos da liberdade que tinham de programar suas atividades sem interferências de terceiros, ou seja, na ausência de planejamento, as professoras conduziam suas práticas pedagógicas, sem limitações de terceiros. Daí, solicitamos que algumas entrevistadas falassem sobre como trabalhavam os conteúdos no cotidiano escolar.

Se pegava o livro Nordeste. Nordeste 1, 2, 3, e 4. Era o único livro que aparecia por aqui. Só o professor era que tinha. Ele sabia o que ia dar. E ele se rebojava pra dar aquele conteúdo pro aluno, entendeu? Perguntas e respostas, e só isso. Não se fazia uma interpretação. [...] Não se levava o aluno a questionar, não se levava o aluno a descobrir as coisas novas, a expressar seu próprio pensamento sobre um determinado conteúdo. (Lourdes Nery).

[...] eu sempre guardo na memória e deixo comigo o material que eu usava naquela época. Trabalhando a 3ª série, eu guardei comigo um livro que servia como currículo da escola, que é a Infância Brasileira. Este livro aqui, me acompanha porque ele marcou o currículo da escola àquela época. Não tinha planejamento. A professora só tinha isso aqui e os alunos pra trabalhar com eles. Aí depois chegou esse livrinho: Minhas Lições, que era o Piauí e o Maranhão pra ver a realidade. Eu era muito fiel ao que o livro didático dizia. Pra mim o livro didático era impecável. Eu dava tudo que tinha no livro didático. Era o meu guia. [...] Eu era muito apegada ao livro... Porque tinha que fazer a prova, tudo era em cima do livro. (Angelita).

[...] a gente seguia um livro. Adotava um livro de nome Nordeste, qualquer coisa assim... e seguia aquele livro assim... Adotava cada dia, não é? Português e Matemática tinha que trabalhar mais. Mais aí tirava dois dias pra Ciências, pra História, pra Geografia. Porque as básicas mesmo era Português e Matemática e as outras ficavam dois dias pra cada uma. Mais era difícil. Pois é... Porque teoria é uma coisa e a prática é outra. A gente na prática sente dificuldade. Até porque,

não tinha nenhuma orientação, não tinha material pedagógico, a gente é que bolava. (Dalvina).

Naquele tempo a gente comprava, ou melhor, nos davam o livro Meu Tesouro. No livro Meu Tesouro tinha o programa daquela série. Tinha Ciências, Matemática e Estudos Sociais. No livro vinha tudo. A gente só fazia pesquisar do livro e ia ensinando o aluno. (Maria José).

Apesar das dificuldades apresentadas pelas professoras entrevistadas, que poderiam interferir na concretização do trabalho docente, ainda assim, era notório o empenho das professoras no trabalho que desenvolviam, mostrando sempre muito compromisso e responsabilidade com os alunos, aspectos visíveis em suas falas.

A gente se preocupava muito com as crianças, porque sabia que elas não tinham nada. Ali elas estavam adquirindo todo o processo. Eu sempre fui muito preocupada com isso, sabe Marly. Com as mudanças, a valorização dos alunos. Eu não sei se é porque eu recebi muito, né. Quando eu era criança a gente recebeu muito de amor, de compreensão e de tudo. Então aquilo eu sempre quis passar para os meus alunos. Eu sempre fui assim, uma pessoa que era até criticada dentro da escola. (Lourdes Nery).

Uma outra professora conta que quando se deparava com alunos com dificuldades de leitura ou escrita, enquanto esses alunos não aprendiam, ela ficava tentando, até conseguir. Perguntamos a essa professora como ela fazia, e se tinha um método adequado. Ela nos respondeu:

Não, não tinha. Era isso o que o Inspetor José Virgulino elogiava. Porque eu tinha feito um primário muito bem feito e, eu acho também que é do interesse da pessoa. Porque ele dizia que das escolas da zona rural que ele freqüentava a que ele via desenvolvimento era a minha. Ele gostava. Porque, aí a gente começava a ensinar um menino desse a escrever as palavras separando as sílabas. Dar trabalho, mais a gente consegue. Aí, ia ensinar a fazer as palavras separando as sílabas pra ele aprender sílaba por sílaba pra poder juntar. E eu consegui, que ele fez o 2º ano e não foi reprovado, onde os outros já liam e eu ainda estava lutando com ele, pelejando. (Maria José).

A professora diz que não havia um método, entretanto a partir do momento em que ela criava uma forma de ensinar o aluno já se constituía em um método. Mesmo não sendo do seu conhecimento, o método que ela utilizava era o analítico da palavração, visto que partia das palavras para as sílabas, ou seja, do todo para as partes. Sabemos que ensinar o aluno a ler e escrever era função da professora, contudo achamos louvável, por parte dela, o empenho realizado para cumprir tal tarefa, mostrando o compromisso profissional, assumido tanto com o aluno como consigo mesma, diante de uma ação solitária, pelo fato de não ter com quem compartilhá-la, por ser a única professora do local. Além das atividades pedagógicas, consideradas essenciais ao exercício

da profissão, a professora, Maria José que lecionava na zona rural, também se preocupava com o lazer dos alunos conforme registra no seu depoimento:

Também, nos dias feriados... Proclamação da República, Sete de Setembro... Esses dias assim, eu não perdia a oportunidade de fazer um passeio que a gente chamava de pic-nic, em sítio afastado. Naquele tempo a gente fazia muito no sítio do Dr. Matias Olímpio de Melo, que foi governador daqui, que era lá da propriedade deles. Lá era muito bom, muitas mangueiras. E a gente, os alunos, não perdiam. Todo mundo gostava demais. A gente levava, naquele dia lá, levava merenda, ficava brincando. Éramos muitos bem recebidos pelas pessoas que moravam lá. Era muito bom. (Maria José).

A professora Isis, a exemplo da professora Maria José, também recorda com saudosismo atividades que desenvolvia com os alunos nas datas comemorativas.

No dia da criança fazia aqui em Teresina o desfile das crianças. Era como se fosse o dia Sete de Setembro. No dia Doze de Outubro a gente ia ... Nós íamos passando ali, em frente, onde tinha as autoridades. O Petrônio, estava lá presente. Ele era governador. Quando ele veio. Ele veio lá do lugar dele fazer continência ao meu soldadinho que ia comandando a minha escola. Chegou aí e fez continência pro meu soldadinho. (risos). Oh! Meu Deus, como é pra ele se segurar, né. Ele grande. Doutor, importante, mas era governador, e os mais de cima os militares, mas ele desceu e foi fazer continência (risos). (Isis Maria).

Podemos então considerar que essas professoras, mais do que nunca, comprovam a competência profissional que tinham. Mesmo com os desgastes originados pelas precárias condições de trabalho e pela falta de valorização profissional, a dedicação e o amor à profissão superam esses empecilhos, mostrando que, independente do saber é também necessário, o saber fazer e o saber ser frente aos alunos que lhes são confiados.

Dado o contexto histórico autoritário e repressivo, na maioria das vezes cultivado a partir da família, e, normalmente, fortalecido em outras instituições, principalmente na escola, espaço visto como expansão do lar, comporta indagar: como seriam as relações vivenciadas pelos sujeitos que compunham esse espaço, principalmente, entre professores e alunos? Solicitadas para falar da escola e dessas relações, sobretudo, na década de 60, uma delas nos respondeu:

A escola na década de 60, ela era muito autoritária, entendeu? A escola, ela via o professor como o centro do ensino aprendizagem, ela, ela valorizava mais a disciplina do que a aprendizagem, muito mais, eu vivi isso. [...] A escola antiga não tinha motivação. A escola antiga o professor era... sabia o que ia dar e o aluno tinha que aprender.[...] Nessa década de 60 o professor era o centro, era o sabe tudo. Ele não aprendia com o aluno. Ele não via o aluno como um, um... não via a aprendizagem como uma mão dupla, né. (Lourdes Nery).

Essa prática autoritária acontecia dentro de um clima considerado normal tanto para a professora como para a família. Parecia estar implícito nos valores escolares,

bem como na didática da professora. Autoridade, respeito, autoritarismo e disciplina confundiam-se, tanto na teoria como na prática, ao tempo em que se entrelaçavam de forma harmoniosa, aspectos comprovados nas falas das depoentes:

Quanto as mães, elas davam total apoio a gente. Total, total apoio mesmo. De dizer: “olhe professora aqui você é a mãe dele. Pode bater, pode botar de castigo, pode botar de joelho. Eu sei que se a Senhora der uma palmada em meu menino, ou puxar a orelha dele só é para o bem dele”. Quer dizer que a gente tinha assim... Naquele tempo a gente tinha assim muita autoridade mesmo, autoridade mesmo, dentro de sua sala de aula você era autoridade. [...]. (Lourdes Nery).

Uma outra professora diz que a sua relação com os alunos era uma relação amiga e respeitosa.

Não tinha aquele temor, aquele medo, aquela coisa não. Eu brincava com eles, fazia graça... Não era medo que eles tinham de mim. Era o respeito, era o respeito. E eu respeitava eles também, tratava bem. Era isso. [...]. (Hilma Reis).

Vejamos de que forma outra professora conta sobre o relacionamento entre professores e alunos.

Ah! (risos)... na década de 60... eu acho que era realmente do professor mesmo e do aluno. Do aluno que não sabia e do professor que sabia, a relação era essa. Era, era o professor chegava com a bagagem que ia ser dada e o aluno tinha que receber viu, e dar conta dela. (Angelita).

Ainda sobre relação professor-aluno, uma outra professora diz o seguinte:

Pois é, naquele tempo era melhor ainda do que é hoje. Ainda não tinha assim, problemas sérios não. Com criança melhor... Naquela época existia assim, um relacionamento, a gente observava assim... eu sempre tive a preocupação de tratar o aluno como igual, justamente, por causa da minha participação que eu tinha essa noção assim. Mas existia muitas colegas que tinham o tratamento assim, de autoritarismo, de se colocar mesmo lá no pedestal e o aluno lá embaixo. Existia. (Dalvina).

Os depoimentos das professoras revelam comportamentos e atitudes diferenciados nas relações entre professoras e alunos, provavelmente em decorrência da formação recebida e dos diversos fatores que consolidam a profissão. Mesmo se tratando da época de ditadura, o amor, a dedicação, a vocação e o espírito maternal dessas professoras contribuíram para que a relação professoras e alunos fosse harmoniosa e respeitosa. Sem contar que tudo isto está associado à identidade de cada pessoa, que pode sofrer alterações de acordo com o contexto histórico e social em que vive, ou seja, as relações entre as pessoas depende dos que estão envolvidos nesse processo e das representações que cada um faz do que seja uma boa ou má relação.

Quanto a avaliação como componente do processo ensino-aprendizagem foi, e ainda é, utilizada como arma representativa de poder dos professores sobre os alunos. Numa visão tradicionalista ela assume uma função classificatória que “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. (LUCKESI, 1996, p. 35). Dessa forma o ato de avaliar se limita à verificação do rendimento escolar dos alunos, normalmente, medido através da prova, seguido de conceito ou nota que representa uma suposta aprendizagem dos alunos, ou seja, avaliar nessa concepção é restringir, exclusivamente, em verificar se os conhecimentos depositados nos alunos através dos professores foram ou não assimilados de forma *correta*. Vejamos o que narram as professoras entrevistadas sobre a avaliação da aprendizagem.

Eu dava as notas conforme eles mereciam, né? Aí eu dava e aqueles meninos que estavam mais fracos... aqueles eu ia puxando bem mesmo, até... reforçando, reforçando os alunos. [...] na parte de matemática, eles não tinham dificuldades porque eu usava era a tabuada. Usava a tabuada e usava o argumento. Era coisa que nessa época... porque o argumento era já fora da escola, mais eu usava. Isso aí era antigo, mais eu usava. Mais eu nunca dei bolo em nenhum. Quando eu estudava na escola antiga era assim. (Hilma Reis).

Segundo a depoente, o termo *argumento* se referia à conferência da aprendizagem dos alunos em relação a tabuada, recurso muito utilizado para ensinar as quatro operações matemáticas. Além disso, havia também a sabatina, realizada aos sábados, outra forma de conferência da aprendizagem dos conteúdos da semana. A depoente explica como se dava esse procedimento e enfatiza o entusiasmo dos alunos principalmente na participação do argumento.

Eles perguntavam: “Dona Hilma, sábado vai ter argumento? Vai ter a sabatina?” Porque tem a história da sabatina, né? [...]. Eu fazia assim: Hoje vai ser sabatina de matéria tal. Eu não dava global. Fazia de matéria tal. Sabia que eles estavam fracos naquela ali, aí eu fazia a sabatina daquela matéria. No outro sábado fazia de outra matéria. Aí quando era no outro, aí eu fazia assim: tirava uma parte de outro, tirava uma parte de matemática, de geografia, aí globalizava. Isso aí era a medida que eu tomava. Era o meu planejamento, que até então, não tinha. Essa época não tinha planejamento (60). [...] Hoje é sabatina e argumento. Aí eu perguntava a tabuada. Erraram? Você que sabia, bolo nele. Eles mesmos davam os bolos neles. [...] E aí quando nenhum acertava eu perguntava: E agora? A senhora dar Dona Hilma (risos). Mais eu não dava não. Aí eu dizia: Vamos lá ver se acerta. Se não acertava, eu dizia: pois ficam devendo esse aí. [...]. (Hilma Reis).

Solicitamos à professora Angelita que explicasse como ela realizava a avaliação com os alunos.

Do livro. Eu fazia as perguntas do livro. O que o livro dissesse ou fizesse eu fazia dentro do livro. Não fazia pergunta por minha conta de jeito nenhum. Eram provas mensais. (Angelita).

Ainda sobre avaliação, registramos o depoimento de uma outra professora.

Era por meio de prova, prova escrita Porque no planejamento já se determinava o tempo que a gente dava pra fazer a prova. Aí fazia a prova escrita todo mês, ia... como hoje, juntando as notas, passava por média. (Maria José).

Identificamos, através dos relatos das professoras entrevistadas, que todas tinham uma prática de avaliação, predominantemente tradicional, priorizando mais a verificação do rendimento dos alunos do que o nível de aprendizagem, ao tempo em que se tornavam cúmplices de aplicação de sanções àqueles que não correspondiam ao aprendizado do ensino aplicado pela professora.

Considerando que o planejamento é um instrumento fundamental no desenvolvimento da prática docente, solicitamos às professoras entrevistadas que relatassem como elas planejavam a ação docente.

[...] a coisa era muito fechada. Levava aquele dia de planejamento só pra... não se discutia não. Então, copiava aquele planejamento, aquelas coisas sem discussão, sem... não tinha uma reflexão. Era muito técnico. Eu me lembro que as vezes assim... eu e mais alguns, que já tinha essa prática de participar, de intervir... aí elas achavam antipática a participação da gente. Em vez de dar abertura, não. Achava... cortava assim, não dava espaço para a gente participar. Era mais ou menos assim. Tinha o planejamento geral. Os técnicos da Secretaria da Educação elaboravam o geral, e desse geral a gente elaborava o nosso da disciplina. (Dalvina).

As professoras organizavam um bloco de papel. Toda aquelas disciplinas estavam ali. Aí a gente ficava em redor de uma mesa grande, olhando... por exemplo: se eu dava Ciências, eu ia me interessar pela parte de Ciências e ficava lendo e desenvolvendo, anotando, fazendo anotações da maneira como ia fazer. Como, o conteúdo, o objetivo, metodologia e, ia desenvolvendo aquele trabalho. Só que eu achava... nunca achei válido. Achava muito desorganizado. Porque não tinha orientação. Cada um fazia da maneira que entendia. Trazia aquilo pronto e você era que ia pesquisar, copiar, mas não tinha explicação. Eu nunca aprendi a fazer um planejamento enquanto fazia desse jeito. (Maria José).

Vale ressaltar que apesar de as professoras entrevistadas terem sido formadas dentro de uma concepção tradicional, própria da época, elas tinham uma visão crítica. Esse fato é revelado quando falam sobre como se dava o planejamento. Ele era visto por algumas como técnico e burocrático sem articulação entre teoria e prática, portanto dissociado da realidade do aluno, contribuindo, assim, para uma prática pedagógica mecânica que culminava com uma concepção tecnicista.

Diante da riqueza e diversidade de informações contidas nas memórias das nossas mulheres professoras, construídas e fortalecidas nas experiências e vivências cotidianas pessoais e profissionais, constatamos que se tornar professora para cada uma delas, não foi tarefa fácil diante das dificuldades enfrentadas. Essas dificuldades superaram o compromisso assumido por essas professoras que surpreenderam e surpreende com

exemplo de coragem, responsabilidade, respeito, dignidade, honestidade. São verdadeiras heroínas que no enfrentamento da lida cotidiana se tornaram mulheres irrequietas, desdobráveis e ousadas por não se deixarem abater frente aos tropeços, próprios da profissão e da precariedade conhecida no setor educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. 7. ed. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.

CATANI, Denice Bárbara et al. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, S.A. Memória e Sociedade, 1990.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Literatura Escolar e História da Educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas**. 2000. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 15. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres Professoras na Política Educacional no Maranhão**. São Luiz: Universitária, 2003.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord) **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992 p.9-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: IFANCDAPH/EDUSF, 2000.

