



Revista Brasileira de História de
Educação

E-ISSN: 2238-0094

rbhe.sbhe@gmail.com

Sociedade Brasileira de História da
Educação
Brasil

Ribeiro de Melo, Marilândes Mól; Ribeiro Valle, Ione
Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira
Revista Brasileira de História de Educação, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012,
pp. 199-228
Sociedade Brasileira de História da Educação
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161043011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira

Marilândes Mól Ribeiro de Melo*

Ione Ribeiro Valle**

Resumo:

Este escrito analisa, a partir do desenvolvimento do projeto *Memória docente e justiça escolar*, algumas razões que levaram professoras aposentadas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina a escolher e permanecer na carreira docente. O recorte temporal para efetuar a análise é entre meados dos anos de 1950 e a década de 1960. Acreditamos que, ao compreender as causas que as moveram a escolher e perseverar na prática da profissão, bem como questões que marcaram sua carreira profissional, contribuimos para o entendimento de perspectivas caras à carreira docente que permitem pensar a história da formação e a memória das docentes catarinenses, não em si mesmas, mas como constituidoras de um campo maior e mais complexo, que articula história e sociologia da educação.

Palavras-chave:

memória docente; profissão docente; professoras catarinenses; carreira docente.

* Doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina desde 2003 (GPEFESC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes.

** Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes - Paris V Sorbonne (2001). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Teachers from the State of Santa Catarina: reasons for choosing and remaining in the profession

Marilândes Mól Ribeiro de Melo
Ione Ribeiro Valle

Abstract:

This paper analyzes, as from the development of the project Teaching memory and school justice, some reasons why retired school teachers from the State of Santa Catarina have chosen and remained in their professions. The timeframe of the analysis ranges from the mid-1950s to the end of the 60s. We believe that understanding the reasons that encouraged those teachers to choose and persevere in teaching and the issues that marked their careers can contribute to the understanding of the teaching career perspectives, considering the history and the memory of school teachers from the State of Santa Catarina, not only *per se*, but also as constituents of a broader and more complex field that combines history and sociology of education.

Keywords:

teaching memories; teaching profession; State of Santa Catarina; teaching career.

As razões da escolha e objetivo deste escrito

Este escrito representa as primeiras interpretações de questionários distribuídos pelo projeto *Memória docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da Rede Estadual de Ensino*¹. Tal projeto distribuiu um número significativo de questionários entre os professores aposentados da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, como estratégia de levantamento de dados para a pesquisa citada, tendo sido recolhidas cerca de 360 unidades até o momento. É como fonte que recorremos a esse acervo para refletir, registrar e fazer uma interpretação da memória de docentes catarinenses na década de 1960, acreditando, como sinaliza Neves (2002, p. 5), “[...] que as trajetórias individuais sempre oferecem a possibilidade de relacionar História e vida”. Ao marcarem no papel suas escritas, as professoras² revelam e ocultam problemáticas da história da educação no Brasil, suas próprias histórias e memórias, em uma “[...] intrigante combinação entre a exaltação e esquecimento [...]” (NEVES, 2002, p. 5). Partilham conosco seus tesouros, enterrados nos mistérios de um tempo longínquo que as cercava e envolvia, mas que, com solidariedade, nos permitem hoje escavar.

Trabalhar com os questionários como fontes oportuniza mobilizar “[...] os modelos etnometodológicos e os instrumentos da nova história cultural e

1 Projeto financiado pelo Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq. Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ione R. Valle, foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina/GPEFESC, e envolveu pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Por meio desse projeto, estudos tais como *A laicização do ensino em Santa Catarina: disputas de espaço ou divisão de responsabilidade*, desenvolvido por Rafaela Azevedo, estão sendo elaborados no âmbito de subprojetos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq – BIP/UFSC, entre outros já aprovados pelo mesmo programa. Também o estudo de mestrado, *Entre rigidez e flexibilidade legal: os impactos das exigências de escolaridade sobre a identidade profissional dos professores primários em santa catarina (1950-1980)*, concluído em 2011 e realizado por Danielly Samara Besen no PPGE/UFSC.

2 Optamos por usar o termo professoras em função do número de homens que encontramos nos questionários que separamos. Dos 103 selecionados, havia somente dois homens.

intelectual [...]” que estabelecem “[...] numa posição de grande centralidade os discursos produzidos pelos diversos atores educativos no interior dos espaços sociais e escolares [...]” (MOGARRO, 2005, p. 6). Maria João Mogarro assinala ainda que

A história da educação tem aberto as suas fronteiras a novas realidades, revelando territórios que até agora permaneceram desconhecidos. A inclusão de novos temas e objetos de estudos constitui um dos aspectos mais criativos da evolução, que assiste a uma recentração temática e a um regresso às questões educativas propriamente ditas (MOGARRO, 2005, p. 6).

Nesse sentido, este romper de fronteiras permite que a história da educação trave seus debates com outros campos do conhecimento como, por exemplo, com a sociologia e a história cultural. Assim é que, para tratar a categoria de representação, orientações contidas em trabalhos produzidos pelo historiador da cultura Roger Chartier certamente são indispensáveis. Ele estabeleceu categorias como “práticas”, “representações” e “apropriações”, importantes para os estudos culturais, mas que têm penetrado cada vez mais o campo da história da educação. As relações de interação entre as duas primeiras noções permite investigar a cultura ou distintas formações culturais, pois tanto os sujeitos quanto os objetos culturais são produzidos por essas noções. Chartier (2002, p. 17) afirma que

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diálogo fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza [...].

Segundo as perspectivas de Chartier, não existem discursos neutros nas percepções sociais. Os discursos geram “[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas [...]” (CHARTIER, 2002, p. 17).

As representações emergem como matrizes de discursos e práticas distintas, que objetivam construir o mundo social. Desse modo, a disposição das professoras em responder as questões elaboradas nos questionários, os

rompimentos com as fronteiras das propostas e os silenciamentos diante de algumas proposições revelam o des/prazer de compartilhar suas histórias e memórias, de construir o mundo social.

Os aspectos abordados no questionário mencionado abrangem temas que se iniciam com dados pessoais avançando para outros, mais caros ao professorado, como a trajetória escolar, o desenvolvimento da carreira profissional e a experiência pedagógica. As professoras não se limitaram a responder, no espaço reservado, o que lhes foi solicitado; foram além, “contestando” e “invadindo” os “espaços em branco”, ociosos no questionário, incorporando elementos significativos que revelam “segredos” da profissão e do ser professora, nas marginálias. Entendemos como marginálias as publicações ou exposições de materiais até há algum tempo “[...] relegados a um plano secundário – cartas, anotações, bilhetes, observações à beira das páginas dos livros [...]” (MIRANDA, 2009). Pensamos os espaços “livres” dos questionários aplicados às professoras com essa perspectiva de marginália, na qual foram grafadas, por meio da escrita, as marcas dos seus tempos. São espaços nos quais elas registram sua intimidade e as revelam a um público mais amplo.

Para desenvolver as reflexões presentes neste texto, optamos por operar uma seleção no acervo disponível (360 questionários), que se constitui como principal fonte deste trabalho. Como passo inicial, efetuamos um primeiro recorte: professoras que tiveram acesso ao primeiro emprego entre a segunda metade da década de 1950 e a década de 1960. Obtivemos nessa tiragem 103 questionários que atenderam a esse requisito. Em seguida, dessa amostra, efetuamos mais duas seleções: a) professoras que atuaram somente na educação primária; e b) professoras que exerceram o magistério primário por mais de 10 anos consecutivos. Encontramos 31 professoras primárias que atenderam aos requisitos mencionados e com as quais trabalhamos.

Definida a amostra, o passo seguinte consistiu em operar com três questões contempladas no questionário. São elas:

- a. Cite ao menos cinco razões para a escolha do curso de formação para o magistério;
- b. Cite ao menos cinco razões para ter permanecido no magistério;
- c. Você poderá descrever [...] aspectos positivos e/ou negativos marcantes da sua carreira profissional que não foram contemplados nos itens acima (sobre a disciplina, a avaliação, a escola, os professores, os colegas).

Estas três questões compõem, juntamente com outras, o item três do questionário, que se refere à carreira profissional. Com essa seleção, empreendemos um esforço de interpretação das falas das professoras. Como afirma Yano (2010, p. 141), queremos nesse esforço de “[...] sensibilidade, introspecção [...] buscar traduzir em palavras o que se guarda na alma”. O que essas professoras guardaram na alma, sobre a escolha do curso de formação para o magistério? Que razões as fizeram perseverar na prática da profissão? Quais aspectos marcaram sua carreira profissional? Nosso objetivo consiste em analisar, nos escritos dessas professoras, questões que remetem às razões de escolha e permanência na profissão docente, reveladas nas respostas registradas como memórias nos questionários. Buscamos desvendar, como sugere Neves (2002, p. 10), “[...] as magias e os perigos dos trabalhos da memória, sempre mais e sempre menos do que um dia aconteceu”.

Compondo uma fisionomia para as professoras

Para compor uma fisionomia, um rosto, precisamos estar atentos, como sustenta Fonseca (1999, p. 58), ao “[...] fato de que a realidade não se encaixa facilmente nos tipos ideais propostos nos manuais”. Por um lado, a certeza e o desejo exacerbados de verdade e de rigorosidade com o espírito científico; por outro, o excesso de escrúpulos e/ou parcimônias com as informações obtidas, por medo de que “os informantes” sejam identificados, podem vendiar o olhar e, com ele, as possibilidades de interpretação. Não desejamos dialogar com professoras abstratas, descoladas de suas raízes sociais, transformadas em figuras “sem rosto”, em seres humanos genéricos (FONSECA, 1999).

Em um trabalho de interpretação, os medos e as ousadias precisam estar bem dosados para evidenciar como as professoras se inserem no mundo. É esse esforço de localizá-las que vamos empreender. Para isso, precisamos, segundo orienta Portelli (1997, p. 20), que “[...] nos deem sua versão daquilo que realmente acreditam ser verdadeiro”. Ainda de acordo com o mesmo teórico (ibidem, p. 22), além de “ouvir” é preciso manter “[...] flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também, o que a outra pessoa considera importante dizer [...]”, assim “[...] nossas descobertas sempre vão superar nossas expectativas”.

Para Goodson (2000, p. 71), é indispensável entender que “[...] os dados que o professor fornece são invioláveis e só são dispensáveis após prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância”. A flexibilidade

permite a captação do lugar no qual se encontra o “centro de gravidade”, isto é, o que realmente movia as professoras. Pensamos que esse interesse em ouvir, como afirma o mesmo autor (GOODSON, 2000, p. 67), é “um modo a assegurar que a voz” da professora “seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Desse modo, tanto a professora pode oferecer dados e conhecimentos sobre si e sua profissão, quanto o investigador externo também pode fazê-lo (GOODSON, 2000).

Iniciamos o desenho da fisionomia dessas professoras apresentando três figuras: a primeira (Figura 1) mostra a localização das suas cidades de origem; a segunda seus fluxos migratórios; e a terceira as mesorregiões do estado de Santa Catarina nas quais essas cidades se inserem.

No aspecto pertinente ao seu local de atuação, verificamos que as professoras não os explicitam claramente. Indicam apenas que trabalhavam

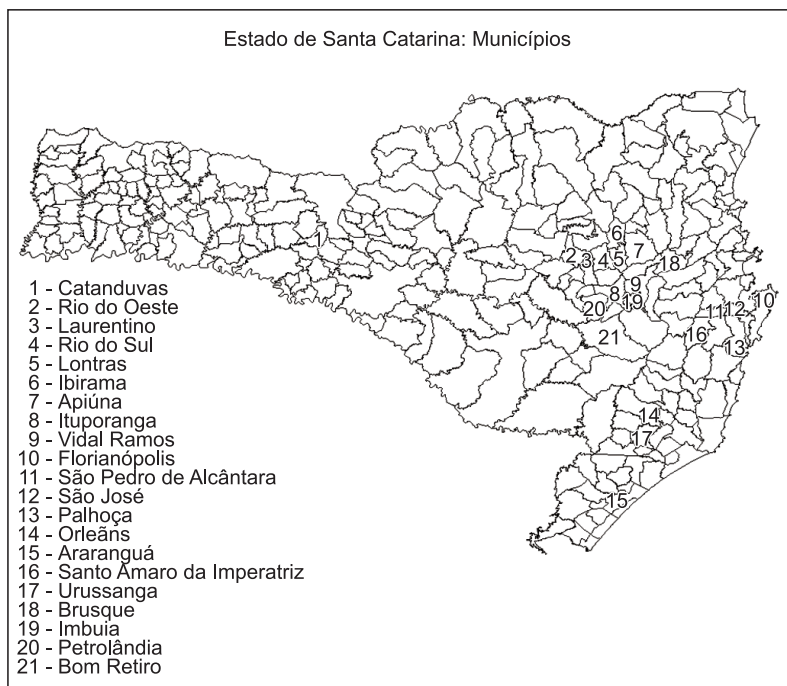


Figura 1. Localização das cidades de origem das professoras.
 Fonte: www.mapasparacolorir.via12.com – Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE. (Acesso em: 16/7/2011).

em escolas isoladas, instituições de ensino características das áreas rurais. O que percebemos foi a existência de um fluxo migratório, que nos permite inferir a necessidade de deslocamentos para o exercício profissional. Tal fluxo ocorreu da seguinte forma: 2 partiram do litoral para o interior, saindo de São José para Blumenau e de Florianópolis para Ibirama. Migraram do interior para o litoral 5 professoras, sendo que 3 delas foram para Florianópolis (Brusque, Indaial e São Pedro de Alcântara)³, uma para São José (Ituporanga) e uma para Palhoça (Santo Amaro da Imperatriz).

Percebemos que migraram do interior para outra cidade do interior 9 professoras: 2 para Agronômica (Rio do Sul e Rio do Oeste), 2 para Laurentino (Catanduvas e Lontras), 2 para Presidente Nereu (Rio do Sul e Araranguá), uma para Petrolândia (Ituporanga), uma para Imbuia (Vidal Ramos) e uma para Orleães (Ibirama). Permaneceram em seu local de origem 9 professoras (Ituporanga, Florianópolis, Ibirama (2)⁴, Laurentino (2), Petrolândia (2) e Imbuia); 5 só citam local de origem (Urussanga, Bom Retiro, Palhoça, Ituporanga e Malbet/PR) e, finalmente, uma não cita local de origem, mas define Lontras como local de moradia atual. A Figura 2 abaixo apresenta as cidades para onde ocorreram as migrações.

A cidade litorânea mais procurada foi Florianópolis. Esta cidade estava em franco desenvolvimento no início da década de 1960, não somente por sediar a capital do estado, mas também pela aplicação do Plano de Metas do Governo (PLAMEG), com o intuito de modernizar a sociedade catarinense. A este plano, faremos alusão mais adiante neste texto. As migrações interior/interior se davam entre cidades próximas, como se pode ver na Figura 2, na mesorregião do Vale do Itajaí, que possuía economia de base agrícola, no contexto dos anos 1960, mas com potencial de desenvolvimento de atividades portuárias e ligadas à indústria.

Esse fluxo demonstra a força do estado no processo de constituição da carreira profissional, indicando, por concursos e outras formas de ingresso, os locais de atuação de seu interesse, onde a escola deveria preparar os recursos humanos aptos para desenvolver as atividades industriais. Por outro lado, as professoras, ao concordarem em se deslocar para esses lugares, revelam uma tendência migratória para regiões com potencial de desenvolvimento/

3 Entre parênteses aparecem as cidades de onde as professoras partiram.

4 O número entre parênteses representa a quantidade de professoras que permaneceu na cidade.



Figura 2. Fluxo migratório das professoras. Fonte: www.mapasparacolorir.via12.com – Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE. (Acesso em: 16/7/2011).

modernização, nas quais elas vislumbravam a possibilidade de melhoria das suas condições de vida e de ascensão social, dada naquele período por uma vida caracterizada pelas práticas cidadinas. As cidades da mesorregião (Figura 3) do Vale do Itajaí comportavam em si essa capacidade de modernização, beneficiando inclusive aquelas que permaneceram em seus locais de origem, ou seja, em cidades pertencentes também a essa mesorregião.

Considerando a localização geográfica, as cidades de origem das professoras (Figura 1), na amostra com a qual trabalhamos, estão concentradas na região do Vale do Itajaí. Essa região situa-se entre a capital (Florianópolis) e o nordeste do estado de Santa Catarina. As cidades que a compõem carregam a marca do pioneirismo germânico⁵, que crava sua presença na arquitetura,

5 Tomamos o termo de modo abrangente. Evaldo Pauli alerta para o fato de que os

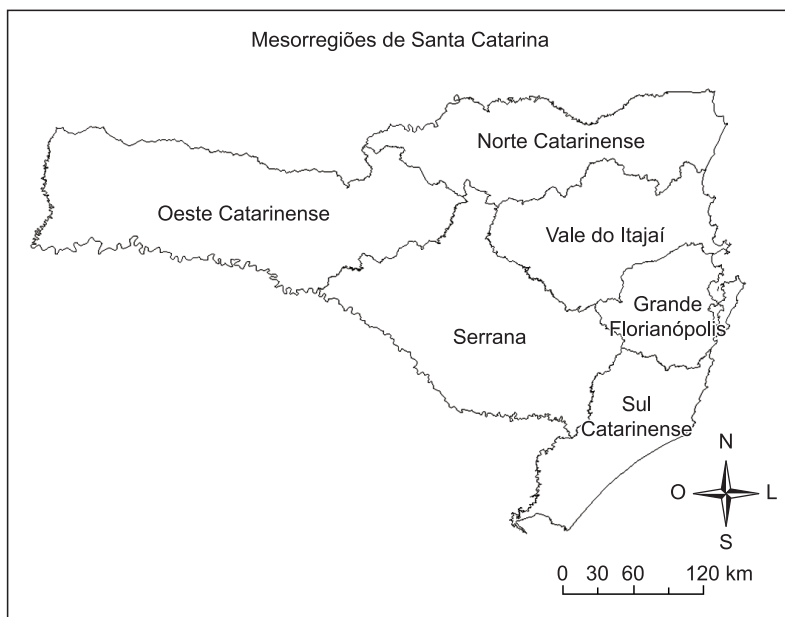


Figura 3. Mesorregiões do estado de Santa Catarina. Fonte: www.mapasparacolorir.via12.com – Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE. (Acesso em: 16/7/2011). O contorno geográfico das cidades e das regiões se alterou em relação ao nascimento das professoras e/ou datas dos eventos que relatam.

“alemães se redividem em subgrupos com notórias diferenças” e que há necessidade de “dar atenção a este fato, e até mesmo há que principiar por ele”. Pauli apresenta a subdivisão em três grupos linguísticos principais assim explicitados: “O grupo dos germânicos orientais, ditos *godos* (ou góticos), que do Oriente migrou diretamente, através do Danúbio e do Mediterrâneo, para o Sul da Europa, em dois subgrupos, o dos *ostrogodos*, que estabeleceu um reino na Itália (Capital Ravena, ano 489) e o dos *visigodos*, que estabeleceu outro reino na Espanha, incluindo Portugal (Capital Toledo, perto de Madrid, duração de 411 a 711). O grupo dos germânicos nórdicos, redivididos, entre outros, em dinamarqueses, suecos, noruegueses. O grupo dos germânicos ocidentais, estes redivididos (linguisticamente também), em falantes do *germânico ocidental antigo*, correspondendo aos holandeses, ingleses, westfalianos (na Alemanha ao lado da Holanda), e em falantes do *germânico ocidental moderno*, ou *Hoch Deutsch* (= Alto Alemão)”. Para um estudo mais aprimorado sobre o tema em Santa Catarina e sua relação com a questão educacional, consultar a produção de Lúcio Kreutz.

na culinária, nas festividades típicas, nos belos jardins que adornam as residências e na força da indústria têxtil (SANTA CATARINA, 2011). A região está representada majoritariamente na amostra, por 11 cidades. São elas: Laurentino (2)⁶; Ituporanga (4); Brusque (1); Apiúna (1); Rio do Sul (2); Rio do Oeste (1); Lontres (1); Ibirama (2); Vidal Ramos (1); Petrolândia (2); e Imbuia (1). Pauli (2011) afirma a necessidade de percepção das diferenciações, ao pensar o germanismo. Rodrigues (2006, p. 136) enfatiza que as diferenciações e as características estão ligadas

[...] a elementos que compõem a discussão sobre etnia, tais como valores, cultura, língua, religião. Esses elementos devem ser considerados aspectos que compõem a noção mais ampla designada pela etnia, e se, separados da discussão sobre ela, fragmentam a abordagem, imobilizando o trânsito teórico que a categoria etnia pode viabilizar. Para a consideração da etnia enquanto categoria demarcá-la a apenas algumas de suas dimensões, seria limitá-la a aspectos específicos, enquanto sua categorização implica em uma construção e problematização mais abrangentes [...].

A cidade de Catanduvas (1) representa a região do (meio) oeste Catarinense. Está localizada no centro do estado e nela

[...] situam-se comunidades de pequeno e médio porte, colonizadas por imigrantes italianos, alemães, austríacos e japoneses. Sua atividade econômica está baseada na agroindústria, criação de bovinos e produção de maçã. Também há indústrias expressivas do polo metal-mecânico [...] (SANTA CATARINA, 2011).

A região do litoral (grande Florianópolis) é representada por cinco cidades. São elas: Florianópolis (2); São José (1); Palhoça (1); São Pedro de Alcântara (1); e Santo Amaro da Imperatriz (1). A região foi colonizada por açorianos no século XVIII e possui, atualmente, na pesca e no turismo suas atividades econômicas fundamentais.

A região do planalto Serrano se faz representar pela cidade de Bom Retiro (1). Como atividades econômicas dessa região, se projetam a pecuária e a indústria florestal. Desta região emergiram os principais líderes políticos

6 Os números entre parênteses dizem respeito à quantidade de professoras em cada cidade.

do estado. Finalmente, a região sul é representada pelas cidades de Orleães (1), Urussanga (1) e Araranguá (1). Uma professora é natural da cidade de Malbet, no estado do Paraná, e uma professora não menciona sua cidade de origem. A Figura 4 demonstra mais claramente os dados acima relacionados.

É importante destacar que, na primeira metade da década de 1960, Celso Ramos (1961-1965), representante da oligarquia Ramos, governava o estado e elaborou o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I), que se desdobrou no PLAMEG II e se estendeu até 1970, no fim do governo de Ivo Silveira (1966-1970), seu sucessor. Este plano articulava desenvolvimento econômico e social, produção de pesquisas fundamentadas nas ciências sociais e no planejamento, com o objetivo de modernização do estado.

A educação se projetou como “ponta de lança”, nesse período, tendo em vista a aposta de que, somente por meio dela, e, por conseguinte, da formação de professores, se faria a preparação técnica e de novas atitudes para a moderna sociedade urbano-industrial. A educação era pensada, no contexto dos anos 1960, como motor e consequência do desenvolvimento econômico e social. Como afirmou Aparecida Joly Gouveia (1970, p. 1) em seu livro *Professoras de amanhã*, foi um período no qual ocorreram mudanças “[...] no papel da mulher à medida que a sociedade se urbaniza e industrializa [...]”, mas em que ainda prevaleceram concepções de que a “situação desejável” para a mulher era aquela que se fundava nos valores consagrados tradicionalmente.

As professoras que compõem nossa amostra, em grande medida, possuíam sua formação fundada em duas tradições: a da sociedade brasileira e a da

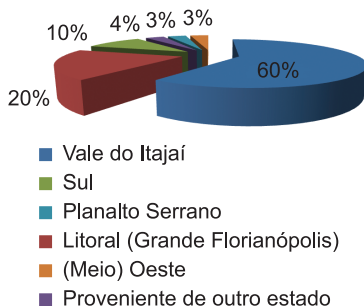


Figura 4. Origem das professoras.

sociedade germânica. Mesmo que neste escrito não nos aprofundemos na temática do germanismo, é importante esclarecer que há distintos modos de ser germânico e que tais modos influenciavam as maneiras de ser profissional das professoras da região do Vale do Itajaí, as quais marcam fortemente nossa amostra. Concordamos com Rodrigues (2006, p. 1366) que a construção da maneira de ser das professoras estava ligada a “[...] uma rede de significados que a torna inteligível e operacional” e “se constrói numa dinâmica interativa [...], no tensionamento decorrente da afirmação da identidade étnica”. Rodrigues (2006, p. 1366) afirma que “[...] o ‘pertencimento étnico’ ou ‘etnia’ é categoria relevante em história da educação ‘porque concorre na constituição de sujeitos e de grupos’, constituindo-se um campo no qual foi vivenciada a história”.

Desse modo, um aspecto interessante a ser mencionado quando se pensa na origem germânica é a religião (associada de modo mais direto ao protestantismo, em especial ao luteranismo, no caso das professoras catarinenses) e sua conseqüente relação com a preocupação quanto à educação dos filhos. No que se refere à religião, nossa amostra está representada na contramão dessa perspectiva, pois apresenta 29 professoras que se afirmam católicas, compondo um percentual de 93,55%, e duas que se confessam luteranas. Quanto à preocupação em educar, percebemos sua concretização quando as famílias articulam o acesso das filhas a um curso bastante notável como o de normalistas, que as formaria e transformaria em professoras, mesmo que sua incorporação no labor agrário, de modo mais imediato, fosse importante para a subsistência familiar, em detrimento de uma formação mais longa, dada pela escolarização.

Maria Conceição Moita (2000, p. 115), no artigo *Percursos de formação e de trans-formação*, afirma que os processos de formação se dão por um modo de aprender localizado em “[...] tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio [...] onde a relação entre vários polos de identificação é fundamental”. O processo de formar-se e transformar-se é permanente; cadencia e permite o contato entre distintos movimentos, que Moita (2000, p. 115) entende com “[...] um desenrolar, um conjunto em movimento, uma globalidade própria de cada pessoa”.

No caso de nossas professoras, há uma formação marcada pelos cursos Ginásio Normal (74,19%) e Escola Normal (58,06%); pela não continuidade de estudos superiores; pela vivência pessoal e profissional assinalada por um ambiente rural, que possui no trabalho sua principal ética, e que avaliza o

acúmulo de bens materiais, contrastando com uma fé católica que incentiva o acúmulo de “bens celestiais”; pelas raízes germânicas e, finalmente, condicionada por uma política governamental que requeria, na sua prática pedagógica e nas finalidades educacionais, a racionalidade científica. Essas nuances permitem fazer compreender, de acordo com o que analisa Mignot (2002, p. 20), que a “identidade não se faz em linha reta”. Estava sempre entrecruzada pelos diferentes fios da tessitura cotidiana na qual essas agentes transitavam.

Quando os administradores públicos requerem das professoras um exercício profissional fundamentado na cientificidade, em práticas modernas balizadas pelas ciências sociais, no contexto catarinense, há a construção de um sistema de ensino passível de regulação, de controle, homogeneizado e habitado por professoras secularizadas. Essa cientificidade tem sua expressão, de acordo com Villela (2005, p. 98), na “[...] adoção de um método, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas”. Tais mudanças reduziram a influência da diversidade, altamente presente no século XIX, mas com marcas profundas, especialmente na primeira metade do século XX, ainda que proclamado como o século da escolarização no Brasil, momento no qual ocorreram muitas inovações no campo da educação.

As professoras projetam, dessa relação complexa que é definir-se, sua identidade de trabalhadoras, motivadas pela necessidade de trabalhar para produzir não somente a existência, mas também a de seus familiares, por meio da soma dos salários ao orçamento familiar. Vejamos como se manifestam:

Mediante necessidade de ingresso no mercado de trabalho; ser independente financeiramente o mais depressa possível; alívio financeiro à minha mãe (P2)⁷; luta pela subsistência (P3); necessidade de trabalhar, ter uma profissão; colaborar com o sustento da família; necessidade de ajudar na família (P6); precisar trabalhar (P7); para ter uma profissão; porque precisava da remuneração (P13); gosto pelo trabalho (P18); necessidade de trabalho; para ajudar a família; sustentar os filhos; ganhava meu próprio dinheiro (P26).

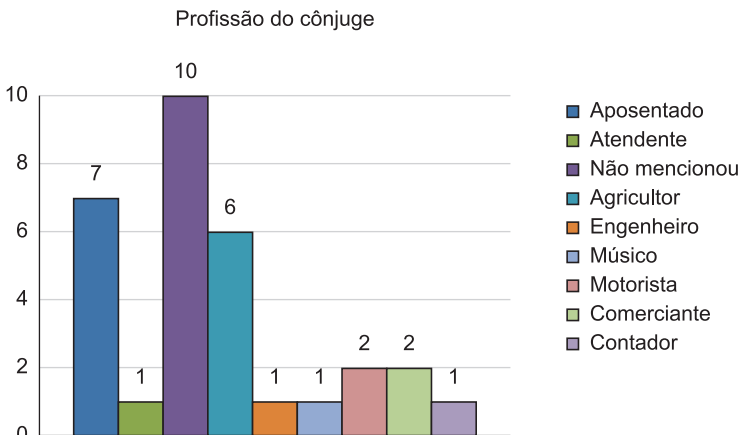
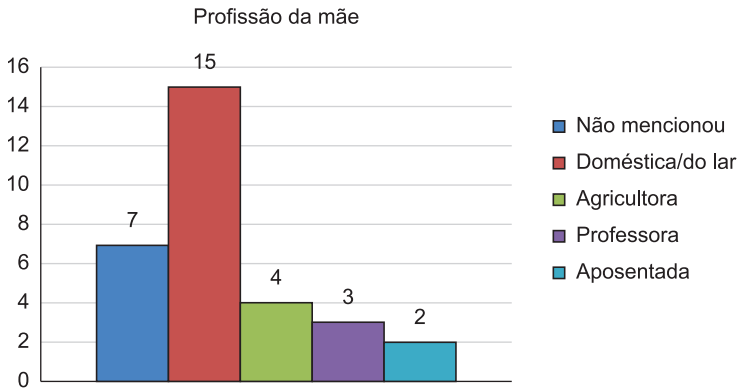
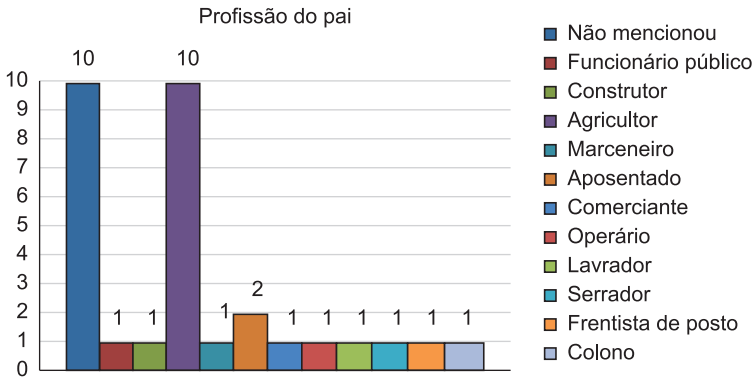
7 Optamos por relacionar as professoras pelas siglas, P1, P2 de modo sucessivo para preservar suas identidades. O uso da numeração dos questionários as deixaria demasiadamente expostas.

Ao observarmos as profissões do pai e da mãe, constatamos que, das 31 professoras, 10 tinham pais agricultores e 15, mães que se dedicaram às funções do lar. Outras profissões paternas e maternas são citadas, mas não se distanciam da realidade rural. Outro fator interessante é o expressivo silêncio sobre as questões que remetem tanto à profissão do pai, quanto à do cônjuge. O índice de omissão das respostas nesse quesito é de 32,25% das professoras. As razões objetivas e/ou subjetivas das lacunas poderiam ser compreendidas por meio de uma “conversa” mais demorada. As profissões relacionadas nas figuras abaixo revelam um pouco sobre o pertencimento social das professoras. As Figuras 5-7 trazem o quadro das ocupações do pai, da mãe e dos cônjuges.

No que diz respeito à posição do pai, da mãe e do cônjuge aposentados, inferimos que suas profissões estavam ligadas ao trabalho com a terra. As professoras não fazem menção às profissões exercidas antes da aposentadoria. Igualmente, quando os pais e o cônjuge são falecidos elas não fazem referência às ocupações que exerciam. Outras não fornecem esses dados. Essas omissões dificultam uma análise mais acurada dessa questão.

A temática das profissões dos pais e cônjuge aponta para outra questão interessante: a condição de professora dada pela aquisição do capital escolar não permitiu que todas elas, por meio dos mercados matrimoniais, se alçassem a um *status* social no aspecto pertinente à profissão dos cônjuges. Permaneceu, no caso das professoras de nossa amostra, a herança familiar como força formadora, mostrando que, neste caso, a aquisição do capital escolar, monopólio da escola e gerador de condutas, não reservou a todas elas uma mobilidade social, no que diz respeito às trocas matrimoniais com cônjuges que também possuíam maior capital escolar.

As relações pais e filhos designam um conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, entre outros, considerados como elos entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta, que compõem os “sistemas de disposições duráveis” e transmissíveis. A cada classe de posições, corresponde uma classe de *habitus* produzidos pelos condicionamentos sociais, associados à condição correspondente e, por intermédio desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades. O *habitus*, segundo estabelece Pierre Bourdieu (2009, p. 87), está ligado aos “[...] condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência [...]” que os produzem. *Habitus* são para esse autor,



Figuras 5-7. Ocupações do pai, da mãe e do cônjuge.

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Assim, percebemos que todas as professoras superaram a condição dos pais, no que se refere à aquisição do capital escolar, entretanto, no que concerne ao aspecto referente à realização de um curso superior, constatamos que somente seis delas, ou seja, 19,35%, o fizeram, sendo que duas optaram pelo curso de pedagogia, para aprimorar sua formação de nível médio. Temos de considerar o problema da criação desses cursos superiores em Santa Catarina, que se deu de modo mais contundente somente a partir do ano de 1960, com a criação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e com a instalação da Faculdade de Educação (1963), como fundamento da então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina/UDESC, criada em 1965, que oferecia esse curso de formação de professores.

Todas as professoras cumpriram os rituais oficiais normatizadores de constituir-se professora, fazendo o Ginásio Normal (23)⁸ e a Escola Normal (18), Curso Complementar (1), Logos (1), Logos II (1), cursos que permitiram uma carreira profissional longa, com o exercício do magistério por mais de 20 anos, por 19 delas. Exercício profissional que, de acordo com Gonçalves (2000), compreende várias etapas e traços dominantes que se desenvolvem desde a entrada na função, marcada por uma fase de descobertas, passando pela etapa da estabilidade, na qual se adquire segurança, entusiasmo e maturidade profissional.

Esta etapa desencadeia um processo de divergências positivas e negativas, que levam à serenidade, ou seja, a uma fase em que se percebem movimentos de reflexão e de satisfação pessoal, os quais caracterizam, justamente, a carreira que atinge entre 20 e 25 anos de experiência profissional, podendo provocar duas reações: renovação dos interesses ou desencanto com a profissão. Composto um desenho das fisionomias das professoras, nos debruçamos sobre

8 O número entre parênteses indica a quantidade de professoras que realizou o curso.

a construção de uma interpretação das razões que as levaram a escolher e a permanecer na profissão de professora.

Razões para escolher e permanecer na profissão de professora

Creemos que a disposição das professoras em responder as questões elaboradas, os rompimentos com as fronteiras das propostas, os silenciamentos diante de algumas proposições revelam o des/prazer de compartilhar suas histórias e memórias. Em consonância com o que sinaliza Bastos (2003, p. 167), acreditamos que,

As vivências de um professor, ao longo de sua trajetória profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do tempo presente. O prazer em revelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las na busca da reflexão e da crítica, de valorizá-las diante da elaboração do tempo presente, intenta construir o vivido na perspectiva de esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos do trabalho docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas. O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu.

O processo de profissionalização do professor é histórico e está inscrito, como analisa Nóvoa (1999, p. 15), “[...] num movimento de secularização e de estatização do ensino”. Nesse movimento, o processo de educar é mais controlado. As maneiras de produzir e se reproduzir a “visão de mundo” dos homens sofrem uma vigilância mais rigorosa (NÓVOA, 1999). Afirmar ainda o mesmo autor que esse processo consistiu especialmente,

Na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 15).

Podemos perceber, quanto às professoras catarinenses, a tendência da permanência de valores propostos pelas práticas religiosas na sua prática docente. Ainda que sua formação, na perspectiva do Estado, esteja voltada,

em tese, ao pensamento laico, distanciado da prática religiosa, os sentimentos subjetivos como vocação, amor, gostar de crianças, se (con)fundem com a prática profissional, apresentando-se como uma das razões para a escolha da profissão. As professoras expressam algumas razões constituídas e forjadas pela opção de fé católico-cristã, e que as levaram a optar pela profissão:

Junto à comunidade dava o catecismo, preparava as crianças para a primeira comunhão (P2); vocação para ensinar; amor à profissão (missão) (P3); colocar no coração de cada uma a existência de Deus (P8); achava lindo ensinar (P5); gostar de crianças; tinha vocação; dedicação à nobre missão de ensinar (P7); amar as crianças; sempre fui professora de religião e catequista desde os 16 anos (P8); gostava de crianças; uma profissão de muito amor (P9); por gostar de crianças (P11); amor às crianças (P15); gostava de estar com crianças (P16); gostava de estar entre as crianças (P22); vocação; gostava muito de crianças (P31).

Destacamos, também, a ideia de predestinação, caracterizada pela crença de que cada acontecimento, de que tudo o que ocorre está determinado de antemão por Deus. Este estar destinado à profissão de professora é manifestado e seguido pelo imperativo de perenidade inconteste e ininterrupta de uma função até vê-la cumprida. Esse sentimento é expresso pelo vocábulo sempre.

Ir até o fim para se ter uma missão cumprida (P3); porque sempre gostei da sala de aula; sempre tive disciplina (P5); sempre gostei de ensinar e educar; sempre notei que meus alunos gostavam da professora e vice-versa (P8); de pequena, meu grande sonho foi ser professora (P11); sempre me sentia professora (P16); sempre quis desde criança ser professora (P17); sempre senti cada vez mais gosto pelos trabalhos e em trabalhar com crianças (P28); sempre gostei do que fazia; sempre tive afinidade com crianças (P29).

Pelas falas apresentadas, parece-nos que as condições sociais, vivenciadas dentro de um determinado tempo e espaço, não influenciaram os modos de se constituírem professoras, de viverem, pensarem e praticarem sua profissão. A professora P5 relata suas vivências lamentando não só o processo de laicização da escola, como também o distanciamento de um referencial, de um modelo, ou seja, o fato de ter de “dar conta” sozinha da constituição de si como profissional. Esse relato revela um fosso, segundo defendem Catani e Vicentini (2003, p. 150), “[...] entre os ensinamentos recebidos na escola

normal e as condições concretas de exercício do magistério”. A professora assim se expressa:

Duas coisas ainda hoje me deixam triste: o fim da escola modelo (Dayse W. Salles), única escola realmente “ESCOLA” – e o fim do ensino religioso. Me entristeceu muito, também, o fim das “salas ambiente de educação para o lar, onde os alunos se preparavam para administrar suas vidas como futuros pais, dentro do lar, sabendo fazer um pouco de tudo o que a vida exige ainda hoje (P5).

É importante pensarmos que a manifestação apaixonada pelo ensino pode não ser um fator que impeça, ou ofereça riscos, ao exercício profissional. Christopher Day defende que a paixão, quando não desponta apenas como traço da subjetividade, mas como característica mobilizadora de práticas pedagógicas equilibradas, é essencial. Day (2004, p. 37) é categórico ao afirmar:

Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos, e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderia fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos.

Algumas professoras ratificam essa ideia. Seguem algumas de suas declarações:

Ver aqueles olhinhos te fixar sem entender o que falavas e no mês de junho todos já saberem ler, escrever. Isto é o aspecto mais positivo de ser professor. E mais tarde poder ver teu aluno sendo um médico, advogado, professor... é uma grande recompensa (P 23); se preocupar com o futuro de seus alunos (P 124); ter habilidade para resolver problemas (P 126); nós fazíamos eles escreverem o que gostariam de ser quando adultos. Dávamos palestra sobre profissões; acredito que o professor tem o futuro nas mãos (P 210).

A paixão pode ser eficaz (DAY, 2004) e o ensino pode emergir como vocação. Mas, em oposição à ideia antiga e desbotada da crença e dos valores unicamente subjetivos, pode emergir objetivamente, nos termos colocados por Max Van Manen, como tato pedagógico. Assim, Van Manen advoga (2006, p. 187):

Tato são as habilidades conscientes que permitem a um professor atuar em improvisação sempre mudando situações educativas. Situações de ensino estão sempre mudando porque os estudantes nunca são os mesmos, o professor nunca é o mesmo, a atmosfera nunca é a mesma, o tempo nunca é o mesmo. Em outras palavras, o professor é constantemente desafiado a lidar de forma positiva com as situações imprevistas. É por essa capacidade para ver possibilidades pedagógicas em incidentes comuns, e para converter incidentes aparentemente sem importância em significado pedagógico que o tato é promessa para o ensino⁹.

Não há unicamente professoras que fazem da paixão, do tato, do bom senso um procedimento pedagógico. Existem certamente aquelas menos apaixonadas e que racionalizam suas falas, considerando as situações concretas de formação, de trabalho e de vida que influenciaram o modo de se constituírem profissionais. Fischer (2005, p. 10), em seu livro *Professoras: história e discurso de um passado presente*, indica que, na investigação da história, emerge “a beleza dos velhos tempos”, que pode se apresentar como “razão e efeito de nostalgia”. Os fragmentos de memórias que foram colhidos das professoras catarinenses revelaram essa inclinação, esse pendor, que conduz à busca de seu passado, seu oásis perdido, mas também, revelam um modo de ser e de agir tanto pessoal, quanto profissional. Bastos (2003, p. 167) esclarece que “[...] o pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu”.

As falas remetem a um passado por elas experienciado. Essas experiências, acionadas sempre do presente, ganham uma dimensão interpretativa, em que o registro do relevante é uma tendência. As falas das professoras (re)contam, trazem à memória, as primeiras experiências como profissionais, posto que a novidade não integra o sistema de memória. No esforço de memória, duas vertentes podem prevalecer: a romantização, que pode se desdobrar em entusiasmo ou desencanto; e a idealização, que induz à sacralização da docência e das práticas educativas e escolares. As adversidades e vicissitudes são descritas com um caráter mitológico, sacrificial e como motivo de orgulho. Algumas falas revelam carências de todas as ordens. Quando se referem aos impeditivos do bom exercício profissional, as professoras o fazem do seguinte modo:

9 Tradução livre das autoras.

Nossas escolas tinham falta de material didático (P4); muitas faltas para ajudar os pais no trabalho; educação artística não era para ser avaliada; pouco apoio dos governantes; pouco apoio pedagógico (P9); a política atrapalhou muito meu trabalho (P12); escola de interior; se gastava muito em ônibus quando tinha que participar das reuniões; andava-se a pé, bicicleta ou até a cavalo para chegar à escola (P16); ainda tem muita competição entre os professores; até que se é igual vai bem. Quando se tem a direção acha-se os inimigos fácil (P19); era difícil trabalhar com as quatro séries juntas, além de limpar e cozinhar etc. (P26).

Percebemos nas falas das professoras problemas que, ainda hoje, rondam como um espectro a profissão de professora e influenciam o cotidiano da escola e da aprendizagem: a carência de material didático adequado ao bom desempenho da função, de seus alunos e ao bom andamento das aulas; a existência do trabalho infantil, impedindo a criança de exercer seu direito de frequentar a escola; a educação artística apresentada como um conhecimento não importante para a formação do trabalhador, o que demandaria uma análise mais aprofundada, pois marca uma inflexão, a transformação de uma escola de cunho mais humanístico, na qual a arte era valorizada, para uma escola mais científica, em que a ordenação do espaço escolar altera a ordem das coisas.

Igualmente, o escasso apoio pedagógico que deixa a professora por sua própria conta; as questões político-partidárias que minam os processos educativos; os salários não compatíveis com a responsabilidade da função; o abandono das escolas rurais; as dificuldades de locomoção para chegar ao trabalho; a competição por adquirir uma posição respeitável na escola; ter que exercer funções não condizentes com a função de professora, como a preparação de merenda e a limpeza da escola.

Todos esses obstáculos eram concretos e as impediam de exercer a profissão de professora de modo digno e respeitoso. Sobre isso, a professora P31 afirma: o “baixo salário, ACT não valorizado, sem licença maternidade e saúde” eram dificuldades que poderiam levá-la ao desânimo, contudo, ela conseguiu romper com as dificuldades. Ela afirma: “sempre alcancei meus objetivos como educadora” (P31).

O sacrifício desponta como razão de orgulho e não como instrumento de mobilização de condições mais dignas. Outras falas também demonstram esse espírito de sacrifício que está atado à função de professora, e que era percebido, por elas, como elemento que as impulsionou e as fez vitoriosas, e não como motivo para desistirem. Vejamos:

Apesar de não ser bem remunerada na carreira profissional, eu estava fazendo aquilo que gostava (P3); curso de aperfeiçoamento próprio de experiência; trocava ideias enriquecendo nossos laços de amizade (P9); nada que possa destruir o prazer de ter sido professora (P11); venci por apoio dos familiares; depois que demonstrei capacidade própria deram valor (P14); foi uma época em que todos participavam com amor e entusiasmo pelo trabalho (P20).

Certamente as ações morais das professoras exercem um impacto significativo sobre a moralidade dos alunos, visto que elas são modelos para eles. Dessa forma, o significado específico e real de caráter subjetivo, vinculado a valores tais “[...] como honestidade, jogo justo, a consideração de outros, a tolerância e a partilha [...]” (FENSTERMACHER, 1990 apud PINTASSILGO, 2011), pode ser observado nos alunos, que imitam e discutem o que é feito em sala de aula. Ainda sobre a questão da moral, Pintassilgo (2011, p. 20-21) afirma:

Este enraizamento da profissão numa tradição moral é uma referência constante nos discursos de professores e pedagogos. A pessoa do aluno, e o respeito que esta deve merecer, surge como ponto de partida essencial. O professor é-o em função do seu aluno. É isso que dá sentido à dicotomia clássica, de fundo religioso, mestre-discípulo. É isso, igualmente, que sustenta a definição do professor como educador. O crescimento integral da criança ou do jovem representa o compromisso do professor e este investe plenamente a sua pessoa na consecução desse desiderato. Assim se compreende o tema da exemplaridade do mestre, permanentemente glosado pelo discurso pedagógico.

Precisamos compreender que, ao interpretarmos as memórias das professoras, é necessário lembrar que não se trata de “[...] reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado [...]” (BASTOS, 2003, p. 169). A memória precisa ser compreendida como um lugar de reconstrução, ao invés de reconstituição do passado. Ela evoca os planos afetivos, mágicos, nos quais os valores ilusórios e míticos de um tempo morto são convidados a renascer, de um modo coerente e verdadeiro na obra de quem escreve (SANTOS, 1986).

Assim, entendemos que só acessamos o passado pelo tempo presente, e tentamos reconstruí-lo e interpretá-lo, sem, contudo, atingi-lo em sua plenitude, ou na inteireza do acontecimento, que, num esforço de memória, procuramos trazer à luz. Esse processo de lembrar, de trazer à memória, é dinâmico, posto que projeta e acaba por obscurecer os elementos interpretados como mais ou menos relevantes. Sobre a memória, Nora (1993, p. 9) afirma que ela é,

Vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações [...].

É sempre vivida em sua atualidade, na afetividade, na magia e destituída do conforto, por se alimentar de lembranças (NORA, 1993). É um pouco dessas vivências e experiências de professoras que partilhamos neste texto, quando objetivamos identificar e analisar, nos escritos que registram as memórias dessas professoras, aquilo que nos remete à história e à memória da profissão docente, compostas pelo que é pessoal, profissional, social, político – entre outros – e que rechaça ou corrobora representações, mas que é de extrema importância para os estudiosos da história da educação. Essas memórias, no caso deste texto, “congeladas” nos escritos dos questionários, como sinaliza Bastos (2003, p. 136), “[...] permitem examinar a cultura escolar, a percepção que os professores tinham de si mesmos, o universo da alfabetização e da leitura, a profissionalização docente, e gênese e evolução das disciplinas e o currículo, por exemplo [...]”. Mignot (2003, p. 137) contribui para se pensar que as professoras recordam “[...] como se projetado numa tela, tudo o que a vida trouxe de bom ou de mau”.

Nos sentimentos revelados, nos deparamos com afirmações divergentes que tendem a ser positivas, de “euforia pedagógica”, e negativas, reveladoras de “cansaço, saturação, impaciência”, por problemas vividos no decurso da carreira. As falas da professora P1 são significativas, no aspecto positivo. Nelas a percepção da profissão aparece de maneira otimista e entusiasmada.

Área de atuação imediata; carreira garantida, status – plano de carreira; formação profissional de qualidade; ambiente de trabalho condizente para professor e aluno; salário compatível à atividade desenvolvida; aumento salarial anual; valorização profissional; escolas aparelhadas: carteiras, material de consumo, pais atuantes e presentes; cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria de Educação; orientação pedagógica (reuniões mensais com o inspetor escolar); visita do inspetor escolar em sala de aula sabatinando os alunos, baseado no programa de ensino desenvolvido nas diferentes séries; eficiência e preparo docente; ambiente de trabalho agradável; ajuda mútua entre: direção, professores, alunos e pais; respeito aos professores e à escola (P1).

Em contraste com essa percepção, outras falas se colocam e deixam transparecer insatisfações:

Ajuda por incentivo próprio; mostrar interesse próprio (P14); salário era pouco, mas me ajudou muito (P16); era pouco o dinheiro, mas vinha todo mês (P19); apesar de não ser bem remunerado na carreira profissional, eu estava fazendo aquilo que gostava (P3); nossas escolas tinham falta de material didático (P4); pouco apoio dos governantes; curso de aperfeiçoamento próprio de experiência; pouco apoio pedagógico (P9); negativo sempre foi o salário (P20); era difícil trabalhar com as quatro séries juntas além de limpar e cozinhar etc. (P26); baixo salário, ACT não valorizado, sem licença maternidade e saúde (P31).

Entre os principais problemas abordados, está a questão salarial. A dificuldade financeira dada pela má remuneração estava diametralmente ligada aos modos como as professoras conduziam suas vidas pessoal e profissional. Essa condição era intensificada pela ausência de apoio do governo em termos de políticas, além de salariais, de formação continuada, de plano de carreira; fatores geradores de insegurança profissional. A necessidade de buscar, por si mesmas, as soluções para as dificuldades pedagógicas também é apontada como fator que inquietava as professoras.

Entre outras razões assinaladas para a escolha da profissão docente, está justamente a falta de opção. Muitas delas afirmam:

Na época, era normal a moça optar pela profissão (P5); opção na época, não tinha muita escolha (P6); imposição da mãe; falta de oportunidade; querer continuar os estudos (P10); trabalhava no interior e não pensei fazer outra coisa (P12); não tinha opção dentro do município (P15); única opção (P18); em princípio, era o único curso profissional que podia frequentar (P20).

Percebemos que a opção pelo magistério era uma possibilidade de expansão dos estudos, em função da pouca oferta de cursos não profissionalizantes e que conduziam ao nível superior. As falas permitem entender que, na existência de outras opções, possivelmente não teriam se enveredado pela carreira do magistério. Algumas são contundentes: “Eu não queria ser professora, queria ser médica” (P4); “falta de oportunidade; querer continuar os estudos” (P10); “Facilidade de locomoção” e “custo financeiro razoável” (P14). As memórias de algumas dessas professoras aparecem impregnadas de sentimentos e emoções, quando as figuras das suas primeiras mestras e das mães que exerciam a função, despontam como razões de escolha e de permanência:

Tive bons professores e achei que podia ser um deles (P5); tor admirar meus primeiros professores (P11); porque minha mãe era professora (P13); gostava da primeira professora (P19); porque minha mãe já era professora (P29).

Da mesma forma, outras professoras procuram retratar suas escolhas por meio da racionalização de suas emoções. Elas consideram as condições de vida, de existência, quando respondem sobre os motivos que as levaram a ingressar na profissão docente. Entre os motivos estão: “carreira garantida” (P1); “após a formatura, a possibilidade de ingressar no Estado, mediante a falta de professores formados”; “o fator órfão exigindo demais o esforço financeiro materno” (P2); “adquirir estabilidade” (P6); e “em princípio era o único curso profissional que podia frequentar” (P20). É interessante notar que esses relatos seguem na contramão da idealização que se projetou no discurso da missão. Elas revelam uma racionalidade e uma praticidade que o discurso pedagógico por muito ofuscou.

Consideramos que, para as professoras de nossa amostra, as razões, que as fizeram optar pela profissão, constituíram-se nas mesmas razões pelas quais permaneceram no exercício da função. Como mais evidentes, ressaltam o prestígio e a valorização social adquiridos com a função; a relação de respeito entre professor e aluno; a independência financeira, ainda que considerassem sua remuneração aquém de suas responsabilidades; a proximidade do local de trabalho; a percepção de sua importância na construção de uma sociedade honesta e digna; a percepção da escola e de seu papel na sociedade; a conquista da estabilidade profissional; estar em um ambiente de trabalho saudável; o incentivo familiar e a herança materna. Vejamos como elas se expressam:

Valorização profissional (P1); as crianças eram obedientes e fáceis de lidar (P4); respeito dos meus alunos; pude transmitir valores (P5); curso muito respeitado e valorizado (P9); pela localização da escola (P6); ser útil para a sociedade; ajudar as crianças a se prepararem para o futuro (P7); criar indivíduos honestos e dignos; a professora era muito considerada e respeitada; comigo os alunos obedeciam e não eram agressivos (P8); porque minha mãe era professora (P13); facilidade de locomoção (P14); educar pessoas para o futuro do mundo (P15); incentivo dos pais (P16); via a escola como formadora e educadora (P17); respeito entre professores e alunos (P20); estabilidade por ser concursada (P22); proximidade da casa; bom ambiente de trabalho (P24); éramos valorizadas por pais e alunos (P29); incentivo dos pais (P31).

Encerrando uma interpretação

Retomamos aqui alguns aspectos relativos ao cuidado que se deve observar ao utilizar como fonte as memórias, tomadas em quaisquer dimensões, e adotando como referência as palavras de Huberman (2000, p. 58), que nos alerta para o aspecto de

Que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais construtivista da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.

Uma complexidade de fatores compõe o escolher e o permanecer na carreira docente. Em alguns momentos, essas razões são dadas pelos sentimentos e emoções que transcendem a objetividade, tendendo a considerações subjetivas, dadas por fundamentos adquiridos na prática da religião católica que exalta o amor ao próximo, o gostar de crianças e o espírito sacrificial. Essas subjetividades foram buscadas no passado que foi revisitado, sempre pelo presente das professoras.

Em outros momentos, as condições dadas pelo pertencimento social revelam as condições nas quais elas construíram a si mesmas como profissionais. Outros foram marcados pelo silêncio, presente nos não relatos, que optamos por não abordar, pela brevidade deste escrito. Foi, assim, pensando o local de origem; de atuação profissional; os valores morais, dados pelo credo religioso, pela formação recebida essencialmente no Ginásio Normal e na Escola Normal; a ausência de outras opções, além de ser agricultora ou professora; a projeção da faceta de trabalhadora; o fato de estarem “ligadas” à terra, que procuramos analisar os motivos que levaram as professoras a optar pela profissão docente e nela permanecerem. Sabemos que nesse percurso não existiu unicamente a face profissional.

Tal face foi, o tempo todo, sendo estilçada pelo fator pessoal. Contudo, é a proximidade com o aspecto profissional que se projeta de modo mais contundente para as professoras. Esta é, sob nossa perspectiva, a fisionomia com que desejam ser preservadas, ainda que, de acordo com o que propõe Mignot

(2002, p. 324), saibamos que “a vida é mais complexa que as classificações”. cremos que, ao compreender as razões que as fizeram perseverar na prática da profissão e as questões que marcaram sua carreira profissional, contribuimos para o entendimento de temáticas que permitem compreender a história da formação e da memória docentes como constituidores de um campo maior: o da história da educação.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-183.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

DAY, Christopher. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141- 165.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã*. Um estudo de escolha ocupacional. 2. ed. rev. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de memórias, bastidores de histórias: O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EdUSF, 2002.

_____. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148.

MIRANDA, Danilo Santos de. Marginalias. In: CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense (décadas de 20 a 60 do século XX)*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2009. p. 14-15.

MOGARRO, Maria João. *Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. História da Educação*, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

NEVES, Margarida de Souza. Apresentação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de memórias, bastidores de histórias: O legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EdUSF, 2002. p. 5-9.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 9-32.

PAULI, Evaldo. *Interpretação sociológica do catarinense*. Enciclopédia simpozio, 2011. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/Catarinense/interpretacao_sociologica_catarinense/94sc1324-1370.html>. Acesso em: 19 jul. 2011.

PINTASSILGO, António Joaquim de Souza. *História da formação de professores: relatório sobre os conteúdos, métodos de ensino e bibliografia da disciplina historia da formação de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2011.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

RODRIGUES, Maysa Gomes. As categorias etnia e imigrante na história de educação brasileira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA

EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/122MaysaGomesATUAL.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

SANTA CATARINA. Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina. *Regiões*. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/geografia/paginas/regioes.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

SANTOS, Carlos Afonso Marques dos. Memória, história, nação: propondo questões. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 87, p. 5-12, out./dez. 1986.

VAN MANEN, Max. *The tactful teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ontario: The Althouse Press, 2006.

VILLELA, Heloisa. Do artesanato à profissão – Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2 – Século XIX. p. 104-115.

YANO, Daniella de Cássia. O processo de constituição da função autor: papel assumido pelo docente. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas (Orgs.). *Formação docente e práticas pedagógicas: cenários e trajetórias*. Florianópolis: EdUEDESC, 2010. p. 139-152.

Endereço para correspondência:

Marilândes Mól Ribeiro de Melo

Universidade Federal de Santa Catarina

Rua Visconde de Ouro Preto, 307, Centro

Florianópolis – SC

CEP: 88020-040

E-mail: marilandesmel@bol.com.br

Ione Ribeiro Valle

Universidade Federal de Santa Catarina

Campus Universitário Trindade

Florianópolis – SC

CEP: 88040-900

E-mail: ionevalle@ced.ufsc.br

Recebido em: 14 jun. 2012

Aprovado em: 17 set. 2012