
Artigo Científico

O uso da história oral como instrumento de pesquisa sobre o ensino da produção textual

Oral history: an instrument of search in the ransom of a history

Elizabeth D. da C. W. Menegolo^{a, b, c, ✎}, Cancionila J. Cardoso^c e
Leandro Wallace Menegolo^{a, b, d}

^aSecretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC), Roraima, Rondônia, Brasil; ^bFaculdade de Educação de Colorado do Oeste (FAEC), Rondônia, Brasil; ^cGrupo de pesquisa Alfabetização e Letramento (ALFALE), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil; ^dGrupo de Pesquisa ATELIER, UFMT, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre um procedimento metodológico ao qual recorreremos para constituir materiais discursivos orais de uma pesquisa qualitativa em perspectiva histórica, que perscrutou conhecer aspectos do ensino da produção textual escrita nas 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola de Cuiabá-MT no período de 1990 a 2000. Os resultados da pesquisa revelaram um distanciamento entre as prescrições e os relatos orais quanto ao ensino da produção textual escrita naquele século. © Ciências & Cognição 2006; Vol. 09: 02-13.

Palavras-chave: história oral; ensino; memória; práticas; prescrições.

Abstract

This article has for objective to contemplate on a methodological procedure which we fell back upon to constitute orals discursive materials of a qualitative research in historical perspective, that searched to know aspects of the teaching of the written textual production in the 4th series of the Fundamental Teaching from a school from Cuiabá-MT in the period from 1990 at 2000. The results of the research revealed a distancement between the prescriptions and the oral report as for the teaching of the written textual production in that century. © Ciências & Cognição 2006; Vol. 09: 02-13.

Keywords: oral history; teaching; memory; practices; prescriptions.

Introdução

Neste artigo abordamos aspectos das práticas didático-pedagógicas das professoras que atuaram nas 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola Escola Estadual

Gustavo Kulmman de Cuiabá-MT, na década de 1990, manifestados nos relatos orais das professoras quando recordavam de suas práticas em sala de aula. Recorreremos à história oral nessa pesquisa como uma das formas de resgatar fragmentos de uma história

✎ – E.D.C.W. Menegolo é Mestre em Educação (UFMT-Cuiabá) e atua como professora da rede pública estadual e da Faculdade de Educação de Colorado do Oeste, em Rondônia, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Beira Rio, 4.444, centro, Vilhena, RO, 78995-000, Brasil. Fone: (69) 3322-8020 E-mail para correspondência: elizabethmenegolo@yahoo.com.br.

que ajudaram a constituir o ensino da produção de texto escrito naquele ambiente escolar. O projeto de pesquisa foi desenvolvido no Programa de Estudos de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na área de concentração de *Teorias e Práticas Pedagógicas*, vinculado à linha de pesquisa de *Educação e Linguagem*, sob a orientação da Prof. Dr^a. Cancionila J. Cardoso.

O estudo teve como objetivo contribuir para a compreensão de parte de uma história educacional em Cuiabá e no Estado de Mato Grosso, e para o desenvolvimento da pesquisa histórica em alfabetização. Mediante a recuperação, reunião, seleção, organização e análise da configuração textual de fontes documentais, buscou-se compreender como as propostas para o ensino da produção textual escrita, contidas nas *prescrições* (materiais normativos que advieram de órgãos federais e estaduais), foram possivelmente realizadas na práxis pedagógica das professoras.

Os procedimentos metodológicos utilizados ampararam-se em autores que desenvolvem pesquisas de fundo histórico em educação, especialmente naqueles relacionados com a preocupação da leitura e da escrita como objeto de estudo.

Os dados foram analisados sob a ótica da história cultural, com foco na análise da configuração textual, por meio de descrição, interpretação, comparação e cruzamento das fontes.

Tomando os aspectos didático-pedagógicos que foram percebidos nos materiais coletados como objeto de investigação, levantamos alguns questionamentos:

1. Em que se assemelhavam e se diferenciavam os métodos de ensino da produção textual escrita antes e depois da promulgação da última LDB, que contribuíram para a constituição/consolidação de novos referenciais teórico-metodológicos (PCN), que acabaram por fundamentar novas propostas de organização do ensino e, em especial, o ensino da produção escrita?

2. Como se via o objeto-texto: na perspectiva do *texto como pretexto ou instrumento para se aprender a ler e escrever*, ou na perspectiva do texto como objeto de ensino-aprendizagem? Quais gêneros (textuais e discursivos) aparecem nos dados e que foram privilegiados pela Escola?
3. Quais os conteúdos privilegiados ao longo do período que se quer enfocar? Foram sempre os mesmos? Sofreram mudanças? Em função de quê?

A partir desses questionamentos, elegemos como questão fundamental a seguinte:

Como o ensino da produção textual escrita foi sendo resignificado na transição entre o prescrito e o realizado, pelas professoras das 4^{as} séries de uma escola pública mato-grossense na última década?

No caso deste artigo, enfocaremos um dos instrumentos utilizados na coleta de dados que se caracterizou revelador de aspectos das práticas pedagógicas das professoras por meio de seus discursos orais. Após descrevermos o funcionamento da história oral em pesquisas históricas, apresentamos o processo de entrada em campo para a execução das entrevistas e alguns resultados que advieram desses relatos quando cruzados com outros dados, como as prescrições para o ensino da produção textual escrita que circulavam no Estado de Mato Grosso, nos anos de 1990.

1. História oral como fonte de pesquisa histórica

A história oral se configura como um procedimento de coleta utilizado frequentemente em pesquisas históricas de educação. Este recurso possibilita ao pesquisador recorrer, além de documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos no resgate de uma história.

Ao recorrer à história oral, é preciso entendê-la numa perspectiva que vai além de um relato de fatos: é uma maneira de se chegar ao conhecimento de fatos vivenciados

num dado momento histórico em que somente documentos escritos não poderiam revelar por si só todos os sentidos circulantes num determinado meio social. Meihy (1996: 10) considera a história oral como uma “*percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado*”. Em sua concepção, a história oral “*garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem*”. Neste sentido, também Chartier (2002: 84) refere-se ao relato como uma singularização da história, pelo fato de manter uma relação específica com a verdade, pois as construções narrativas pretendem ser “*a reconstituição de um passado que existiu*”.

Thompson (1992: 22) define a história oral como uma prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história, pois, para ele, a história oral altera o enfoque da própria história e revela novos campos de investigação, podendo derrubar barreiras entre alunos, professores, gerações, instituições educacionais e até o mundo exterior.

Segundo Sousa (1998: 27), os dados podem ser obtidos:

“... por meio de fontes vivas de informações: histórias de vida, autobiografias, biografias, depoimentos pessoais e entrevistas, ... material que precisa passar por um minucioso processo de análise.”

Neste sentido, Meihy (1996: 15-16) categoriza três elementos fundamentais para construir uma história oral: “*o entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem de gravação*”. A partir desses elementos, o autor propõe três ações: “*a da gravação, a da confecção do documento escrito, a de sua eventual análise*”. O autor percebe ainda que é possível existir três tipos de história oral: “*história oral de vida, história oral temática e tradição oral*”.

A entrevista é um recurso importante para fazer aparecer uma história oral e,

conforme Thompson (1992: 25):

“Os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito do que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados.”

De acordo com Thompson (1992: 32-33), por meio da entrevista, ocorre um rompimento entre “*a instituição educacional e o mundo, e entre o profissional e o público comum*”. Neste processo, o historiador aprende, na entrevista, a ouvir, a se relacionar com pessoas de classes sociais diferentes e a se envolver em histórias que retratam momentos sociais de quem as conta. E, para isso, esclarece (*ibidem*: 43) que o historiador oral precisa ser “*um bom ouvinte, e o informante, um auxiliar ativo.*”

No entendimento de Meihy (1996: 28-30), os papéis de entrevistador e entrevistado ocupam lugares sociais diferentes e a afinidade entre um e outro se caracteriza como fator essencial no processo da entrevista. O entrevistado deve ser tratado, como um *colaborador*, e o entrevistador não deve vê-lo como um *objeto de pesquisa*, pois dele dependerá todas as etapas de entrevista, bem como a autorização para publicação dos depoimentos e a autoria. Já o entrevistador “*deve ser sempre o realizador da entrevista e o diretor do projeto*”. Para se evitar situações de constrangimento, pode-se recorrer ao anonimato dos sujeitos.

Para o entrevistador conseguir obter as informações almejadas no momento da entrevista, precisa ativar a memória do entrevistado. A memória, segundo Thompson (1992: 152), depende de elementos significativos, como um nome, um rosto, para que fatos já adormecidos possam ser lembrados. Para o autor (*ibidem*: 153), “*o processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse*”, podendo estar muitas vezes relacionado não em seu apego aos fatos, mas em sua divergência com eles.

Para Nunes (1992: 76), a memória “só atua resgatando, registrando aquilo que tem uma importância para um agora”. Por isso, as perguntas em uma entrevista devem ser elaboradas de acordo com a pretensão de ouvir do entrevistador, ou seja, precisam ser coerentes não só com o tema em foco, mas também com o interlocutor com quem se fala. Thompson (1992: 260-263) propõe alguns princípios básicos para a elaboração das perguntas:

“As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Nunca faça perguntas complexas ou de duplo sentido ..., evite induzir a uma resposta. ... E sempre que possível evite interromper uma narrativa...”

Outro fator determinante em uma entrevista, abordado por Thompson (1992: 163), refere-se ao local em que ela é realizada, podendo alterar o próprio discurso do entrevistado e seus conceitos sobre o que diz.

A gravação das entrevistas, na opinião de Thompson (1992: 146-147), é a primeira etapa e deve ser um registro fidedigno e exato, pois retrata exatamente o dito, principalmente as marcas de incerteza, humor, fingimento e dialetos. Ao contrário do registro escrito:

“A fita é um registro muito melhor e mais completo do que jamais se encontrará nas anotações rascunhadas ou no formulário preenchido pelo mais honesto entrevistador, e menos ainda nas atas de reunião.”

A transcrição das entrevistas se caracteriza como uma segunda etapa importante no processo da história oral. Conforme Thompson (1992: 57-58), “a transcrição destina-se à mudança do estágio da gravação oral para o escrito”, procedimento que deve ser cauteloso,

“O que deve vir a público é um texto

trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto”. Por isso, o autor afirma: “por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm. ... Vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidos, sempre indicando ao leitor, que precisa estar preparado.”

Entendemos, portanto, a necessidade de correção da entrevista, mantendo o sentido intencional articulado pelo narrador.

A textualização é a última etapa na materialização do discurso oral. Thompson (1992: 59) considera que, nesse momento, o narrador passa a dominar como personagem único em primeira pessoa, passando pelo processo de *transcrição*, ou seja, um texto “*recriado em sua plenitude*” que deve ser conferido pelo entrevistado para autorização de sua publicação.

No que concerne à apresentação e interpretação dos relatos orais, Thompson (1992: 301-305) sugere que ela deve ser condizente com o contexto no qual foi coletado. Afinal “*trata-se de um material que não apenas se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar ...*”.

Reconstruir histórias de vida, sejam elas nos aspectos pessoais, sociais, culturais ou profissionais, é uma forma de reaver lembranças escondidas reveladoras de sentimentos que, ao serem expressos pelas palavras, conseguem fazer os fatos renascerem, mesmo imaginariamente, pois, conforme Thompson (1992: 337):

“A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.”

2. Relatos orais: sujeitos de pesquisa e a (re)construção de suas práticas

Na pesquisa que empreendemos sobre o ensino da produção textual escrita, na década de 1990, nas 4^a séries de uma escola

de Cuiabá-MT, antes de iniciar cada uma das entrevistas, logo na chegada, a professora a ser entrevistada era presenteada com um arranjo de flores, para introduzir um contato interativo descontraído e com alguma tonalidade afetiva. Era uma forma de agradecermos pela concessão da entrevista. As entrevistas iniciavam-se de forma tranqüila e, conforme o diálogo fluía, estabelecia-se um vínculo de amizade e confiança, fazendo as entrevistadas sentirem vontade de contar suas histórias de ensino. Era comum, durante as entrevistas, as professoras mostrarem seus álbuns de fotografias, inclusive da época escolar. Olhávamos as fotos e ouvíamos atenciosamente seus relatos. Tínhamos muito claro (pesquisadores e entrevistados), que se tratava de uma conversa, direcionada a retomar parte de suas práticas pedagógicas desenvolvidas num determinado período.

As professoras mostraram-se extremamente colaborativas ao tentarem recordar como desempenharam parte das atividades docentes no ensino da produção textual escrita. Ao término de cada entrevista, encerrávamos sempre dando voz à entrevistada quando perguntávamos se ela gostaria de retomar algum item ou fazer alguma consideração final, para, só então, finalizávamos com um agradecimento.

Desde o início, a entrevista caracterizou-se como uma experiência marcante para nós, pois tivemos de nos inserir, por alguns instantes, no universo das entrevistadas e compartilhar de suas lembranças, fossem agradáveis ou não. Tais relatos advieram de pessoas cujas vidas foram parcialmente dedicadas à sala de aula e à escola.

Procuramos respeitar as lembranças, posições, explicações e, sobretudo, a autoridade das professoras em relação aos seus discursos. Ao tomar para a pesquisa as lembranças das professoras, procuramos nos orientar em Bosi (1973: 55), para quem:

“Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do

passado.”

Além das entrevistas, foram preenchidas fichas individuais com perguntas sobre a entrevista e as entrevistadas. Estas concederam autorização (ver Apêndice A) para o uso de suas falas, de seus nomes e de suas fotos na pesquisa e em eventuais publicações.

3. As transcrições das entrevistas: do discurso oral ao discurso escrito

Por constituir a primeira versão escrita do que foi dito pelas entrevistadas, a transcrição exigiu que tivéssemos total atenção aos seus dizeres. Procuramos ser fiéis aos ditos e reorganizar o relato retirando apenas marcas da oralidade, pois eram irrelevantes à pesquisa, embora tenhamos conservado frases ou enunciados incompletos e marcado os momentos de silêncio. A pontuação, a utilização de aspas, parênteses e travessões seguiram o padrão da gramática normativa da língua portuguesa.

Nesse sentido, Bauer e Gaskell (2002: 106) assecuram:

“O nível de detalhes das transcrições depende das finalidades do estudo. O quanto uma transcrição implica elementos que estejam além das meras palavras empregadas varia de acordo com o que é exigido da pesquisa.”

Utilizamos para as transcrições um programa computacional, um software, denominado Via-voice. Ouvíamos um trecho da entrevista, ditávamos num microfone, e o programa efetuava a transcrição. A cada frase dita pelas entrevistadas, era ouvido novamente o conteúdo gravado para serem feitas as eventuais correções. Procuramos manter fielmente a idéia do discurso oralizado, pois Thompson (1992: 297) defende que:

“... ao passar a fala para a forma impressa, o historiador precisa desenvolver uma nova espécie de habi-

lidade literária que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado do original.”

As entrevistas revelaram, em seu conteúdo, o resultado do encontro, do diálogo entre pesquisadores e professoras. Tratou-se de discursos permeados de subjetividade, de saudades do que foi e uma certa culpa do que poderia ter sido, lembranças inconclusas de uma prática que envolvia contradições, conflitos, harmonias, alegrias, tristezas, prazeres e desprazeres que podem ser encontrados na profissão-professor.

E assim, presumindo ter explicitado a metodologia que fundamentou esta investigação e os procedimentos a que lançamos mão, apresentamos, na seqüência alguns resultados advindos dos relatos orais das professoras.

4. Discursos orais: das prescrições às realizações

Nos discursos orais, materializados em entrevistas, as propostas curriculares que regulamentavam a ação pedagógica na última década no Estado de Mato Grosso apareceram ocupando um lugar *distante* na memória das professoras entrevistadas. Naqueles dez anos de trabalho, todas as professoras lembravam-se pouquíssimo ou quase nada da existência de qualquer documento oficial que regulamentou a educação básica, o que demonstrou haver uma ausência de iniciativa e acompanhamento, por parte do Estado, de um trabalho de formação concreta para aplicação das propostas, conforme expressaram as quatro professoras:

“... Não lembro das propostas não. Sei que nós trabalhamos várias, assim na mente não estou lembrando não.” (Prof^a A.: 1992-1998)

“... uma coisa é existir e outra coisa é a gente ter acesso a essas informações. A gente não tinha, pelo menos lá na escola.” (Prof^a N.: 1994-997)

“... Não lembro de nenhuma proposta curricular do Estado! Dessa escola cilada e do CBA eu lembro, eu não trabalhava, mas sempre estava na escola interagindo com os colegas.” (Prof^a B.: 1998-2000)

“Nós recebíamos livros e livros para ler, e não sei o que. Só que tudo que se falava..., pouco se fazia!” (Prof^a J.: 1999-2000)

Havia uma variável nos discursos das professoras quando se posicionaram em relação às prescrições: a maioria delas, com exceção a professora A., estava em final de carreira. O discurso da professora A. se enquadrou mais no nível da desinformação do que da rejeição às propostas. Já as outras professoras disseram conhecer pelo menos parte das propostas, mas atribuíram a responsabilidade do descaso com a aplicação e a formação continuada à esfera institucional, que não repassava as informações de forma adequada e necessária para apropriação das novas teorias. O posicionamento da professora J. se voltou para além da questão da formação, mas no sentido de rejeição mesmo, de cansaço, de encerramento de carreira.

A partir da implantação da proposta da Escola Ciclada, em Mato Grosso, no ano de 2000¹, o aluno passou a ser focalizado como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Além do não rompimento brusco da 4^a para a 5^a série, o que gerava altos índices de desistência e reprovação, o ensino de Língua Portuguesa, de um modo geral, passou a ser concebido como um ensino que visaria o domínio da linguagem em suas várias modalidades: escrita, gramatical, discursiva. Aprender uma língua deixaria de ser, nesta perspectiva teórica, uma prática isolada da realidade do aluno, por meio de um ensino contextualizado. O trabalho com textos

(1) Recordamos que esta proposta contemplava em muito as propostas dos PCN, pois vinha seguida de uma outra reformulação constitucional, a nova LDB 9.394/96.

recebeu orientações para o não-tratamento do texto como pretexto para o ensino gramatical, mas como uma unidade de sentido que precisava ser explorada em toda sua complexidade. Não era esperada do aluno apenas uma formação *profissional*, mas uma formação de sujeito-leitor, crítico, produtor de textos e de idéias, sendo capaz de agir e interagir em várias situações comunicativas.

Não houve repercussão no ensino da produção textual escrita, nas 4^a séries da Escola Estadual Gustavo Kulmman e na década de 1990, contemplando as orientações da proposta da Escola Ciclada. As professoras expressaram, em suas falas, uma mistura de revolta com indignação em relação ao que tiveram e ao que deixaram de ter em sua prática pedagógica:

“Não que com isso a gente não estivesse preparada. A gente estava, mas não tinha apoio mesmo, condições...” (Prof^a N.)

Os relatos das professoras também manifestaram que houve abandono na formação continuada do professor:

“Nunca na escola tivemos cursos de formação ... Nas escolas não foi o apoio de ninguém, nenhum acompanhamento pedagógico da SEDUC nós tivemos.” (Prof^a N.)

Segundo a Professora B., mesmo atuando no final da década, a situação permanecia a mesma: *“Não tivemos formação para aplicar essas propostas! Foram impostas, chegaram e caíram de ‘para-quedas.’”*

A professora J. recordou a semelhança da implantação do CBA e da Escola Ciclada e desabafou: *“Dessa escola ciclada vieram livros e livros para você ler e aplicar. Quando ela veio, ela já veio assim: ‘Faça!’”*

A professora tem essa opinião apesar de a proposta da Escola Ciclada ser dotada de uma tonalidade democrática, em que cada escola teria liberdade de escolha em aplicar ou não um ensino a partir de ciclos,

tonalidade também consolidada na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, Art. 23:

“A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados ...”

A característica da possibilidade parece não ter sido entendida pelo Estado, pois, nos dizeres da Professora J., houve imposição para a implantação dos ciclos, numa flagrante falsa democracia:

“... a diretora, na época, fez uma proposta para deixar como era, porque eles disseram que a escola poderia escolher se queria ou não trabalhar com ciclo. Mas, não deixaram e ela teve que refazer para trabalhar, adequar esse negócio de ciclo.”

Na concepção da professora, essa imposição gerava um ensino artificial, em que o professor perdia sua liberdade de escolha e passava a ser um reproduzidor de idéias prontas:

“... Você usando verbos determinados por um órgão maior, dizendo o que você pode e não pode usar passa ser aquela cópia. Depois, me aposentei porque achei aquilo uma palhaçada, porque as crianças não estavam e não estão aprendendo nada, e não estão aprendendo nada mesmo.”

O problema alastrava-se, na opinião das professoras J. e B., pois o trabalho do professor, em relação ao relatório exigido na proposta da Escola Ciclada, se tornava um verdadeiro “faz de conta”:

“... Porque o relatório os pais não estavam preparados e eles não entendiam. Os pais compreendiam assim: ‘Ah, não vai reprovar mesmo’. Você dá o relatório para eles e eles nem querem ler, falam assim: ‘Ah, só fala

professora como que está meu filho'. Porque quando era nota os pais entendiam, viam um 5.0 achava que estava baixa e punham os filhos para estudar. Depois que passou, eles não querem nem saber." (Profª B.: 1998-2000)

"... Você faz relatório e o pai não lê, a mãe não lê, ninguém lê. Coordenadora não lê, ninguém lê. Fica aquele estresse na sua cabeça, descrevendo o perfil da criança, a psiquê da criança, o aproveitamento da criança. Você fica procurando negócio para agradar não sei quem. E isso aí tira da gente a autonomia de ser..., de escrever o que realmente você sente, o que você quer e o que é real." (Profª J.: 1999-2000)

Nos relatos orais da professora B., ela expõe a dificuldade enfrentada no Estado mato-grossense para executar essa proposta:

"... a proposta da Escola Ciclada, na Prefeitura, é mais correta do que no Estado. No Estado, não tem nada, tudo é eu que tenho que fazer. Na EEGK, já era assim mesmo. Nunca teve apoio, só no papel! Se você ler o livrinho, lá fala tudinho. Só que, na realidade, não aplica aquilo ali."

Apesar das dificuldades e da rejeição dessa proposta por algumas professoras, houve casos de aceitação, confirmados nos dizeres da Professora N.²:

"... eu gostei muito da proposta. Então, eu consegui e fiz com muito entusiasmo e fui vitoriosa. Toda aquela proposta, tudo aquilo que eu fiz no curso, eu busquei fora depois. Eu tive apoio de colegas, também muito interessados, de outra escola. A gente fez um grupo de estudos aqui, na minha casa, ou então,

na minha chácara."

A negação da proposta por parte de outros professores era, em sua opinião, fruto do abandono, do despreparo para aplicar outra concepção para o ensino:

"Ocorria de o professor ficar desesperado, e falava assim: 'Não, já que eu não sei o novo, vou ficar fazendo bem-feito o velho'. Entendeu? É aquela velha história."

Segundo ela, faltou formação continuada, faltou método, caminhos que direcionassem o trabalho do professor em sala de aula, pois a assimilação de outra teoria não acontece de uma hora para outra:

"Faltou orientação. Ficou sem método e sem o livro que embasasse o conhecimento do professor dentro dessa proposta. Lá dizia que você não podia soletrar para criança, mas também não dava outras técnicas, não te orientava, você entendeu? Se eu não posso soletrar: $B + O = BO...$ não pode contar e nem tomar tabuada, é coisa do passado. Mas, não deu o novo, não orientou. Como que você vai continuar? Então, você voltava para você não se perder. Então, o professor falava: 'Ah, eu vou ficar no velho', porque sentia perdido. Como, que você vai dar o novo, se você não foi preparado? ... Então, era isso que justificava." (Profª N.: 1994-1997)

Nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, receberam tratamento de aplicação diferente do que ocorreram com as Propostas curriculares na EEGK. Em seus discursos orais, as professoras deixaram explícito o abandono e, em alguns casos, elas deixaram transparecer um possível desconhecimento do teor teórico dos PCN e sua proposta para o ensino da produção textual escrita:

"Foi a Seduc que trouxe os PCN para a

(2) Embora a professora N. tenha demonstrado aceitação na aplicação da proposta da Escola Ciclada, ela e a professora A. não chegaram a trabalhar com as 4ª séries naquele início de século.

escola. A gente se reunia no sábado para estudar e fazer planejamento. A 3ª série fazia uma parte, a 4ª série pegava, ia só globalizando, aumentando os conteúdos. Com o PCN, não mudou muita coisa não.” (Profª A.: 1992-1999)

“Não houve cursos de formação. Houve uma reunião de mudanças com os pais, mas você notava que os próprios coordenadores estavam ‘navegando’, não sabiam em qual ‘praia’ estavam. E tinha muita coisa na proposta do PCN que estava muito aquém da escola, muito fora da realidade. A proposta era muito boa, mas os professores não receberam apoio nem na escola e nem fora dela para colocar em prática. Quem acompanhou, estudou, leu, fez isolado.” (Profª N.: 1994-1997)

“Na escola, muito pouca coisa. Mas, eu tinha o PCN em casa, eu sempre lia, via os temas transversais era sobre sexualidade, saúde, meio ambiente, principalmente. Então, eu lia e aplicava na minha sala.” (Profª B.: 1998-2000)

“Nunca! Nunca! Nunca foi reunido o corpo docente para estudar o PCN, que eu me lembre não! (Profª J.: 1999-2000)

A professora J. chegou a comparar os PCN com outras tentativas que considerou fracassada, como o CBA (diga o que é), por exemplo:

“... o que adianta PCN se eles inventaram esse ciclo? Me diga! O PCN tem um valor porque ele vem com métodos para você conduzir os seus alunos. Aí, vem com os ciclos em cima disso e você não pode reter o aluno. Que valor tem esse PCN?”

Já a professora N. considerou a proposta dos PCN consistente e disse ter contribuído muito em sua prática pedagógica:

“Havia uma diferença do tradicional que a gente procurava mudar. Mas, não quer dizer que o fato de mudar já estava na proposta do PCN, porque não estava! Mas, pelo menos não estava igual com o tradicional. A gente procurava usar o teatro, colocar a dança, porque naquele tempo não tinha. Era mais decorado, ... os textos não eram dialogados, questionados. Era muito diferente no início. Depois, a gente foi tentando.” (Profª N.: 1994-1997)

Em relação ao ensino da produção textual escrita, as contribuições dos PCN serviram nas práticas da professora para estabelecer a interação entre os alunos, como foi com a professora N.:

“.. pelo menos, na minha sala, eu acho que aquilo que eu propus eu consegui, que é a socialização de alunos, a leitura, a escrita. ... Melhora também para as crianças, a partir do momento que eu também mudo a minha postura.”

Entretanto, a professora B. não conseguiu atribuir a mesma importância aos PCN no que se referiu ao ensino da produção textual escrita, por considerar que a “*Língua Portuguesa é difícil*” e que “*a criança já vem com deficiência desde o prezinho*”. E também, segundo ela, devido ao “regionalismo das crianças, eles comem muita letra”, ao pronunciar a palavra “*eles escrevem ‘errado’*. Por exemplo: *cantando eles falam ‘cantano’; dançando: ‘dançano’*. Fica muito difícil porque, como eles falam, eles escrevem”.

Apesar de manifestar não conhecer as maneiras possíveis propostas pelos PCN para tratar com as questões dialetais da língua, a professora deixou explícito que esse era apenas um dos *problemas* que enfrentava na realização de propostas inovadoras na sala de aula.

Embora as Propostas Curriculares do período pesquisado tenham ostentado consideravelmente a importância do trabalho em

sala de aula com as diversidades culturais do Brasil, inclusive no que se referia à linguagem, na EEGK ainda prevaleceu um certo distanciamento entre essa teoria e sua realização. A professora demonstrou, em entrevista, a percepção do fenômeno, mas não as ações para lidar com ele.

A professora N. enumerou muitos outros problemas que interferiram no crescimento profissional dos professores naquele período. Questões que estavam além do contexto da sala de aula e dos órgãos governamentais, mas se faziam presentes entre eles no meio escolar:

“... Para falar a verdade, uma das coisas que atrapalhava muito o trabalho do professor era o próprio relacionamento dos professores, por que você fazia seu trabalho isolado, porque era muito difícil, pelo menos essa década nossa.” (Profª. N.)

Levados por esse isolamento, os professores perdiam-se em suas dúvidas, angústias, conflitos, sentimentos, que acabam se fazendo presentes nessa profissão e, assim, segundo ela “... perdiam muito a força que eles tinham, pois não a colocava em prática.” Atitudes como essas dificultavam o trabalho e desempenho dos professores. Em sua opinião, nem toda culpa pode ser atribuída às outras esferas do sistema educacional. Cada um teve a sua parcela:

“... Não sei se faltou a nossa força de vontade e o nosso interesse de mudar um costume tão arcaico, um relacionamento de trabalho tão distanciado. Eu penso, às vezes, que pode ter sido culpa nossa.” (Profª. N.)

Mas, o que eram as prescrições escritas para as professoras e para escola? A quem, de fato, caberia a apropriação das prescrições, num primeiro momento, senão às próprias professoras? Os documentos prescritivos escritos são feitos para direcionar práticas didático-pedagógicas e provocar transformações. São estas suas funções

principais. A compreensão do conteúdo arrolado nestes prescritos é de responsabilidade de todos os que têm de se envolver para que estes prescritos sejam executados. A partir da compreensão, o professor, por exemplo, tem de mobilizar esforços para exigir e receber condições pedagógicas e colocar em uso os ditames. As professoras da EEGK já tinham no mínimo dez anos de carreira e precisariam ter conhecido e colocado em prática as diretrizes para o ensino. Atribuir a culpa do desconhecimento das propostas por uma ausência de trabalho de formação continuada por parte da Secretaria Estadual ou da própria Escola é uma forma das professoras inocentarem-se da responsabilidade por não terem efetuado uma formação continuada que cada professor, individualmente, deveria buscar para responder a um desempenho adequado. Procedendo-se desta forma, os profissionais estariam fazendo uma espécie de delegação de culpas, isentando-se de qualquer compromisso com os prescritos escritos e impossibilitando assim a entrada no novo em suas práticas?

As professoras manifestavam os efeitos de sentido dos discursos proferidos naquele sistema educacional, considerando que as escritas normativas eram regidas por discursos ideológicos, com finalidades representativas no meio social e influenciavam, de certa maneira, o comportamento das professoras da EEGK e todo aquele coletivo escolar, agindo em sua formação social, negando ou afirmando as prescrições escritas em suas realizações em sala de aula.

Mesmo havendo falta de estudo para apropriação das teorias, ficando as professoras à mercê de suas dúvidas e medos, tendo de cumprir seus papéis de educadoras e responder a um sistema hierarquizado e educacional, agiram num espaço de manobra possível entre os discursos que se conflitavam e fizeram de suas práticas uma história de ensino.

5. Considerações finais

Os depoimentos orais das professoras

revelaram o quanto elas foram contaminadas pelo presente e quase não falaram do passado. Enfocaram muito as dificuldades de aplicação das propostas e pouco as outras questões que nortearam o ensino da produção escrita, especialmente no início da década de 1990. Enquanto estávamos mais interessados em como as concepções subsidiaram o ensino da produção textual no período pesquisado, as professoras estavam mais preocupadas em expressar seus incômodos com as prescrições que advieram do Governo Estadual, como a Escola Ciclada, ou do Governo Federal, como os PCN, o que gerou, em alguns momentos, um salteamento em seus relatos orais para as prescrições do final da década de 1990, dificultando a abstração de aspectos de suas práticas no início dos anos 90.

Suas escolhas acabavam mescladas entre os conteúdos sugeridos nas propostas daquele momento e as metodologias que já as acompanhavam, como a cópia, o ditado, a soletração. Afinal, os discursos contidos nos prescritos escritos indicavam que era preciso mudar, mas as professoras não sabiam como mudar. Já que a formação continuada não ocorria com a intensidade necessária para apropriação daquelas novas tendências de ensino que transcorreram nos anos 90 e se caracterizavam como uma mudança em curso, o que exigia além da formação, estudos e reflexões das próprias professoras ao se depararem com aquela transição teórica-metodológica. O fato de rejeitar as propostas, fossem elas de âmbito federal, estadual ou escolar, configurava-se também como uma maneira de se acomodar, ou de rejeitar o novo para continuar atribuindo sustentação às suas práticas anteriores. A formação continuada não depende apenas da escola, ou da Secretaria de Estado e Educação, mas também de cada professor que demonstre interesse em ler, conhecer, discutir e aplicar as orientações advindas de propostas de um ensino ideal, já que as prescrições escritas são elaboradas com caráter orientador e chegam às escolas para que as sugestões para o ensino sejam estudadas e colocadas em prática no desempenho do *métier*.

A análise dessa trajetória sobre o

ensino da produção textual escrita no período enfocado evidenciou, tanto nos dizeres das professoras como em seus escritos documentados, pontos que se contradisseram entre o prescrito e o realizado. Diante de tantas propostas para o ensino da produção textual escrita, contidas nos documentos governamentais, no decorrer da década de 1990, muitos discursos explícitos e implícitos circulavam em sua propagação, fossem eles de caráter político ou não. Mas, o que ocorria, na prática, era a ausência de um acompanhamento no trabalho das professoras, e essa ausência refletia-se na sala de aula e, possivelmente, na aprendizagem das crianças, descaracterizando assim, os discursos de caráter inovador mobilizados pelas instâncias governamentais.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelas professoras na EEGK, na última década do século passado, ao efetuarem sua *práxis* em direção ao ensino da produção textual escrita, é preciso considerar que, apesar de todas as contradições expressas tanto em seus relatos orais, em contraponto com as normativas, elas conseguiram cumprir seus papéis na educação mato-grossense. Parafraseando Julia Meihy (2001: 17) dizemos que “*o professor também sabe fazer flechas com qualquer madeira ...*”. E assim as professoras atingiram um ensino *real* naquele momento sócio-histórico, mesmo não podendo ser considerado uma representação de ensino *ideal*, pois, entre o prescrito e o realizado sempre há o abismo do *possível*.

Esta pesquisa possibilitou a oportunidade de conhecermos alguns aspectos que nortearam as práticas pedagógicas daquelas professoras, não com o intuito de estabelecermos julgamentos entre o *certo* e *errado*, mas de contribuirmos com pesquisas históricas em educação, pois os materiais analisados sugeriram quão promissores são para este tipo de pesquisa, uma vez que revelaram situações ocorridas em parte da educação mato-grossense, da EEGK, que, até então, estavam ofuscadas.

6. Referências bibliográficas

Bauer, M.W. e Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. 2^a ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Brasil. (1998). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal.

Bosl, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3^a ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Chartier, R. (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2^a ed. Memória e Sociedade. Tradução de: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL.

Meihy, J.C.S.B. (1996). *Manual de História*

Oral. São Paulo: Editora Loyola.

Nunes, C. (1992). *O passado sempre presente*. Série questões da nossa época, vol. 4. São Paulo: Cortez.

Souza, C.P. (1998). *Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas: rupturas e acomodações*. Em: Souza, C.P. (org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras.

Thompson, P. (1992). *A voz do passado: História Oral*. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.