

IDENTIDADES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: LIVROS E LEITURA DE MUNDO

CAROLINE PACIEVITCH (UNICAMP).

Resumo

Este artigo reflete sobre identidades e consciência histórica de professores de história e estabelece relações com alguns tipos de leituras demonstradas pelos professores participantes. A pesquisa básica consiste em entrevistas em profundidade com cinco professores e professoras, aliada a dados quantitativos de outros 67 docentes. Esses profissionais proporcionaram depoimentos a respeito de parte de sua história de vida e formação, e suas relações com o conhecimento histórico, tomaram posições sobre política e religião, conceituaram processo histórico, ensino de história e escola. Os eixos de sentido mais comuns encontrados são o conhecimento histórico como propiciador de visões ou leituras de mundo privilegiadas, a presença constante da utopia de transformação do mundo, em muitos casos, apoiada pela crença religiosa. Os cinco professores citam suas leituras prediletas, muitas delas afastando-se do círculo acadêmico comum. Oscilam entre a literatura de auto-ajuda e/ou religiosa, clássicos da literatura brasileira, documentos medievais, até livros de piadas. As opções literárias encontram-se localizadas nas formas de geração de sentido de sua consciência histórica e apoiadas nos principais eixos identitários e de significado. Dialoga-se com as teorias de consciência histórica descritas por J. Rüsen e A. Heller, as reflexões sobre identidade desenvolvidas por Z. Bauman, a idéia de professora-Xerazade proposta por S. Kramer e o conceito de leitura de mundo presente em P. Freire.

Palavras-chave:

identidades, leitura de mundo, consciência histórica.

Identidades de professores de história: livros e leitura de mundo[1]

Caroline Pacievitch[2]

Este artigo reflete sobre identidades e consciência histórica de professores de história e estabelece relações com alguns tipos leituras demonstradas pelos professores participantes. A pesquisa básica consiste em entrevistas em profundidade com cinco professores e professoras, aliada a dados quantitativos de outros 67 docentes. Esses profissionais proporcionaram depoimentos a respeito de parte de sua história de vida e formação, relações com o conhecimento histórico, tomaram posições sobre política e religião, conceituação de processo histórico, ensino de história e escola.

Os eixos de sentido mais comuns encontrados são o conhecimento histórico como propiciador de visões ou leituras de mundo privilegiadas, a presença constante da utopia de transformação do mundo, em muitos casos, apoiada pela crença religiosa. Os cinco professores citam suas leituras prediletas, muitas delas afastando-se do círculo acadêmico comum. Oscilam entre a literatura de auto-ajuda e/ou religiosa, clássicos da literatura brasileira, documentos medievais, até livros de piadas.

Para este texto, consideram-se apenas as entrevistas realizadas em profundidade com os cinco professores. A formulação metodológica e a posterior análise das entrevistas obedeceram a idéias precisas de J. Rüsen (2001) a respeito de narrativas históricas e seu papel na constituição de identidades, com o apoio das teorizações de A. Heller (1993) sobre o sentido da história e o papel das narrativas na constituição de identidades.

Segundo esses dois autores, a consciência histórica, cuja forma de expressão são as narrativas históricas, é uma constante antropológica. Obviamente, ela varia de período em período e não apresenta caráter evolutivo. As diferentes formas de geração de sentido proporcionadas pela consciência histórica podem coexistir num mesmo indivíduo, dependendo da necessidade do momento. A consciência histórica é um processo complexo de pensamento que, de maneira geral, parte de uma interrogação ou necessidade de orientação no presente, na vida prática. Esse questionamento presente conduz ao levantamento de memórias pessoais ou coletivas, conhecimentos históricos formais e não-formais (ou seja, elementos do passado) presentes no conhecimento de cada pessoa. Esses elementos de passado são organizados de maneira lógica a fim de atribuir sentido e significado àquela interrogação presente e, ainda, proporcionar o planejamento de ações futuras.

Para além disso, a narrativa histórica que resulta do processo de consciência histórica tem também como função orientar as identidades históricas. Portanto, desestabilidades na identificação pessoal podem ser entendidas como carências de orientação, que levam a recuperar memórias e conhecimentos do passado a fim de reestruturar, modificar ou ajudar a preservar identidades. No caso de professores de história (e educadores de maneira geral) o questionamento de suas identidades tem sido uma constante. Há alguns estereótipos referentes aos professores de história que serviram de parâmetro para a formulação inicial dos questionários. O resultado, obviamente, foi o de que os professores não assumem cegamente identidades prontas, e sim recriam-nas conforme sua história de vida, crenças, utopias e conhecimentos acumulados (estes, geralmente, através das leituras).

As identidades são, portanto, construções, trabalhos, bastante idiossincráticos e que parecem ter forte relação com as formas pelas quais os professores atribuem sentido ao tempo, inter-relacionadas com os conhecimentos que adquirem das mais diversas formas. É de estranhar, portanto, que as políticas públicas que buscam reformar (sempre) a escola, desconsiderem frequentemente os sujeitos que, em último caso, são os efetivos agentes da mudança. Goodson (2008) alerta que, se os gestores não levam em consideração o diálogo, os desejos e, principalmente, os conhecimentos dos professores, pequena será a chance da "reforma" ter sucesso. Acredita-se que, para além de serem consultados, os professores são capazes de formular, implementar e avaliar, eles mesmos, suas próprias estratégias COLETIVAS de mudança na educação. Essas iniciativas, infelizmente, ainda são isoladas e pouco incentivadas (ROSSI, 2005).

Sonia Kramer (1999), ao trazer o conceito de professora-Xerazade, oferece apoio teórico para um foco específico da pesquisa: as leituras favoritas dos professores. Em seus textos é sempre reiterada a idéia de que as leituras dos professores são parte constituinte de suas identidades.

Ora, as leituras proporcionam conhecimento que pode ser ativado nos processos de consciência histórica e expresso em narrativas históricas. Então as identidades são certamente afetadas pelas leituras. Por outro lado, aquilo que o professor escolhe ler não vem do acaso, parte da identificação do leitor com o escritor ou com a coisa narrada e descrita, ou então da utilidade do livro para seu desempenho profissional, etc. Identidade, profissão-professor e leitura estão imbricados, sem dúvida:

Desde o surgimento da humanidade, o homem lê o mundo que o cerca percebendo a necessidade de atribuir-lhe significado através das diferentes linguagens: gestual, pictórica, oral, escrita. Ser leitor é ser, então, produtor de significados. Ser leitor de textos é praticar leituras em seu cotidiano com capacidade de articulá-las na formação desses significados. (KRAMER, 1998: 24).

Para Kramer, professora-Xerazade é aquela que utiliza a leitura como seu trunfo e seu triunfo (1999: 131). Na pesquisa aqui descrita, teríamos exemplos de professoras e professores Xerazade? Ao verificar, junto com Kramer, que ler e escrever é ser capaz de mudar, registrar, atribuir significados, já podemos estabelecer mais pontes teóricas entre nosso estudo e a importância da leitura para a constituição docente. As concepções de tipos de leitores são múltiplas: assim como há inúmeros tipos de material para leitura, assim também há muitos tipos de leitores. Essa heterogeneidade se expressa nas práticas de leitura.

O que se esperaria dos hábitos de leitura de professores de história? Certamente, parte da Academia gostaria que tivessem na cabeceira as edições mais recentes das revistas de pesquisa. No entanto, a escolha das leituras prediletas varia de acordo com o significado que eles atribuíram a sua profissão e ao seu processo de formação. Dois dos professores, André e Olga[3], fizeram questão de mostrar que não lêem trabalhos acadêmicos. André justifica dizendo que tudo o que aprendeu na Universidade não tinha relação nenhuma com o que ele enfrentou na prática, tempos depois. No entanto, seu desejo por estudar história foi despertado quando trabalhava no "Xerox" da faculdade de História e acabava lendo os livros com os quais trabalhava. Já Olga recusa pelo fato de a maioria da historiografia (principalmente a que chega aos livros didáticos) é masculina, branca, ocidental e cristã. Por isso, suas leituras passam pela literatura infantil, piadas, auto-ajuda e os exemplos que ela cita: O Código da Vinci, A Arte da Felicidade (Dalai-Lama) e Malleus Maleficarum. Não há dúvida que as memórias evocadas pela professora passam por este crivo – que vai do feminismo à militância ecológica, passando pela espiritualidade não necessariamente cristã.

Entrar no mundo da leitura é penetrar no mundo da cultura, através de relações simbólicas, sociais e econômicas. E alguns preferem restringir-se ao seu círculo de relações, como a professora Ester[4]. Por ser católica e atuar há tempos em escola dessa confissão, o entendimento da profissão como missão atribuída por Deus está muito forte. Seus dois livros favoritos são "Mestre dos Mestres" e "Mestre do Amor", ambos de Augusto Cury. Ensinar história e ajudar na conformação moral dos jovens (mas sem doutrinação) estão inseparáveis na narrativa de Ester.

Nesse ponto, é possível abordar o confronto entre a "boa leitura" e as "práticas leitoras múltiplas". O que é mais valorizado? Para Olga, André e Ester isso não é problema. Suas identidades como professores parecem bem resolvidas, sendo apenas Olga que se destaca pelo constante questionamento de si. No entanto, o professor Ernesto[5] preferiu citar o que é socialmente mais valorizado no ambiente em que permanece com mais frequência: "Memórias póstumas de Brás Cubas" e "Microfísica do poder" são seus livros prediletos. O fato de ser recém-formado em busca de ingresso na pós-graduação podem justificar essa situação. Na sua narrativa o conflito é pequeno, devido ao curto tempo de experiência, as críticas feitas à escola e sua organização ainda permanecem no campo teórico. A única professora que não citou nenhum livro predileto foi Sofia[6]. No entanto, citou constantemente diferentes ramos de conhecimento, pelos quais entra em contato através de leituras (grupo Focolare, diversos campos da filosofia, etc.) e, além disso, já escreveu um livro, no tempo em que trabalhou na Universidade. Segurança e estabilidade, sensação de dever cumprido são marcas de sua identidade.

Com esses exemplos, é possível demonstrar que as relações afetivas entre as leituras, a atividade de professor e o conhecimento são partes importantíssimas da constituição das identidades históricas dos professores de história. A maioria deles não hesitou em compartilhar suas memórias, permitindo que se acompanhasse sua trajetória. Mais do que “analisar” suas falas, procurou-se compreender como elas se constituíam, levando em consideração que os próprios professores são as pessoas mais autorizadas a teorizar a respeito do ensino de história e de sua constituição como docente (ZAVALLA & SCOTTI, 2005).

Manter as utopias vivas, o sonho de mudar, de transformar, de fazer diferente foram recorrentes nas cinco falas. Kramer se pergunta se os poetas, as leituras feitas, podem ajudar nesse sentido? Para estes professores, com certeza. Foi consenso que a ensinar história vai muito além de dar aulas. Para Olga, é ajudar os alunos a descobrir seus próprios caminhos. Para Ester e Sofia, resgatar valores que constroem a dignidade do ser humano. Para Ernesto, ensinar a ocupar espaços e utilizar o poder pessoal. Não, estes professores não estão renunciando à sua responsabilidade pelo futuro. Diferem nas estratégias, nas crenças, no exercício efetivo da vida política coletiva (entendida de forma ampla).

Por fim, as opções literárias encontram-se localizadas nas formas de geração de sentido de sua consciência histórica e apoiadas nos principais eixos identitários e de significado. Assim, ao ler certo conceito de leitura em Paulo Freire, parece claro que, para além de ler palavras, estes professores procuram ler a “palavramundo”:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1997: 20)

DE ROSSI, V.L.S. Projetos pedagógicos no jogo político da ilusão versus esquecimento. In: CORBALÁN, M.A. (coord.). **Enredados por la educación, la cultura y la política**. Buenos Aires: Biblos, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas de nosso tempo; 4).

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GOODSON, I. F. Histórias sociais de mudança educacional (p. 41-72); As longas ondas de reforma educacional (p. 73-105). In: _____. F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução de Dílson B. de F. Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993, p. 9-92.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.

_____. Leitura e escrita de professores. Da prática de pesquisa à prática de formação. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 7, jan./fev./mar/abr. 1998, p. 19-41.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

ZAVALA, A. & SCOTTI, M. (comps.). **Historias de la enseñanza de historia: relatos que son... teorías**. Montevideo: CLAEH, 2005.

[1] A pesquisadora contou com bolsa da CAPES entre os anos 2005 e 2007.

[2] Professora de história, mestre em educação pela UEPG e doutoranda em educação pela Unicamp.

[3] Nomes fictícios. André, professor há 15 anos em ensino público e particular, mestre em História, pouco narrou sobre sua vida. Olga, 20 anos em ensino público, Especialista, atuação política forte, narração emotiva e espontânea com riqueza de dados.

[4] Licenciada em História e Especialista, atua há 15 anos em escola particular católica e há um 1 ano em escola pública. Sua religiosidade católica é o traço mais marcante.

[5] Recém-formado em História, com 1 ano de experiência em cursinho pré-vestibular popular.

[6] Professora de história aposentada.