

A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações

Diana Gonçalves Vidal*

Resumo

O artigo, a partir da constatação do uso crescente da fonte oral nas pesquisas em educação, pretende refletir sobre os usos, possibilidades e limites do trabalho com a fonte oral, recorrendo a uma discussão mais ampla sobre teoria da história, debruçando-se sobre o processo de construção do documento oral e narrando algumas experiências de pesquisa.

Palavras-chave

Fonte oral, História da Educação, História Oral, Gênero.

Abstract

The purpose of this article is to reflect about possibilities and limits of oral source in educational research, by discussing aspects of theory of history, by analysing the process of constructing oral document and by commenting some research experiences.

Keywords

Oral source, History of Education, Oral History, Gender.

* Professora da Faculdade de Educação da USP e do Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

"Depois de três décadas consagradas à análise da externalidade dos processos educativos, sublinhando a longa duração das suas mudanças e das suas continuidades, chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar, nomeadamente os momentos de conflito e ruptura. O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do cotidiano escolar, as vidas e a experiência dos alunos e dos professores: eis algumas das problemáticas que precisam de ser abordadas através de novos instrumentos teóricos e metodológicos" (NÓVOA, 1994, p.5).

Nas duas últimas décadas, a percepção do espaço escolar como um local frequentado por pessoas vem alterando as análises sobre a escola e a escolarização, não apenas pela introdução de novos objetos de pesquisa, como também pela produção/incorporação de outros referenciais teóricos e metodológicos.

De instrumento de mediação ou de reprodução da sociedade e de objeto de recepção e inculcação de normas sociais, professores (as) e alunos (as) passaram a ser vistos como atores privilegiados do processo de ensino-aprendizagem, pelas escolhas que efetuam e pelos saberes que produzem.

Investigar a prática docente, compreendendo-a na interseção do saber e da ação de professores (as), levou pesquisadores (as) a indagarem-se sobre essa mistura de vontades, gostos, experiências, acasos que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos identificados como docentes: o modo particular de organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos (às) alunos (as), de utilizar os recursos didáticos e, mesmo, de organizar a relação pedagógica.

Questiona-se de que maneira a relação entre experiências de vida e ambiente sócio-cultural afeta o processo ensino-aprendizagem; qual o impacto do es-

tilo de vida do (a) professor (a) dentro e fora da escola, de suas identidades e culturas ocultas sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa; qual a influência do ciclo de vida docente nas escolhas da carreira; como incidentes críticos na vida dos (as) professores (as) modificam sua percepção e prática profissional; como decisões relativas à carreira podem ser influenciadas por aspectos do próprio contexto profissional; como o (a) professor (a) situa-se em relação à história de seu tempo (GOODSON, 1992a).

Ao posar o olhar sobre a internalidade da escola, sensibilizando-se pelo cotidiano escolar, os (as) historiadores (as) da educação redescobriram, nos agentes educacionais, homens, mulheres e crianças. Compreender o grande contingente feminino do magistério, especialmente primário, despontou como um instigante desafio a pesquisadores (as). Num primeiro momento, as pesquisas preocuparam-se em focalizar o processo de feminização docente. Mais recentemente, os estudos têm procurado entender o magistério como uma profissão de gênero feminino, interessando-se por destacar as experiências pessoais (NELSON, 1992) e as estratégias mobilizadas em sala de aula (ROUSMANIERE, 1994), que asseguram à mulher a permanência profissional.

Essas novas abordagens propiciaram/foram propiciadas a/pela utilização de novos recursos teóricos e metodológicos, como história de vida e história oral temática e trouxeram, como problemas aos (às) pesquisadores (as) em história da educação, a elaboração de referenciais de análise e a discussão metodológica.

Nessa perspectiva, o presente artigo dispõe-se a refletir sobre os usos, as possibilidades e os limites do trabalho com a fonte oral em educação, recorrendo a uma discussão mais ampla sobre teoria da história, debruçando-se sobre o processo de construção do documento oral e narrando algumas experiências de pesquisa.

História e história oral

Uma das contribuições ao trabalho historiográfico oferecidas pela *École des Annales* foi o alargamento da noção de documento histórico. Tudo aquilo que contava sobre o homem e sua atividade no mundo passou a ser considerado como testemunho da vida humana. O amplamente citado texto de Febvre indica-nos essa mudança.

“A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. (...) Numa palavra, com tudo que pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.” (FEBVRE Apud LE GOFF, 1984, p.98).

Os documentos escritos, até então privilegiados no cenário historiográfico, passaram a conviver com a multiplicidade de novas fontes, sendo, muitas vezes, por essas criticados. Contrariando a história positivista do séc. XIX e do início do XX, em que o (a) historiador (a) podia, confortavelmente, apoiar-se sobre os escritos do passado, para compor a análise historiográfica e afirmar a cientificidade de seu trabalho — Fustel de Coulanges chegara a dizer que o melhor historiador seria aquele que se mantivesse mais próximo aos textos —, a nova história reclamava a utilização de diversas fontes para a elaboração historiográfica.

Os horrores da II Grande Guerra corroboraram para o alargamento da noção de documento histórico. A morte de intelectuais, como Marc Bloch, fuzilado em 1944, por fazer parte da resistência francesa, ou Walter Benjamin, que se suicidou em 1940, após ver frustrada sua tentativa de fugir da Gestapo, cruzando a

fronteira entre a França e a Espanha, eram algumas lembranças que feriam a crença na imparcialidade da palavra escrita. Finda a guerra, aos (às) historiadores (as) restava a convicção de que muitas vezes haviam sido caladas. A preocupação em “resgatar” os relegados ao silêncio impulsionou a explosão documental, claramente percebida nos anos 60. Objetos, fotografias, construções arquitetônicas e depoimentos compuseram parte dessa explosão que revolucionou as formas de ver e fazer história no século XX.

Ao mesmo tempo em que se alargava o conceito de documento, ampliavam-se os interesses da pesquisa histórica, a história voltava-se decididamente para o cotidiano, para o particular, e alteravam-se os compromissos do (a) historiador (a). Sobre seus ombros recaía a responsabilidade de devolver aos *vencidos* o que a história oficial lhes havia negado: sua marca no mundo. Nesse contexto, deu-se o “nascimento” da história oral.¹

Por registrar falas que de outra maneira estariam perdidas para a historiografia, através de entrevistas com atores de diversos momentos históricos, sobre a história oral repousou a crença na possibilidade de uma história mais próxima ao vivido ou mais democrática. Apesar de estarem intrinsecamente ligados ao documento, alguns (as) historiadores (as), ao franquearem seus gravadores aos “despossuídos”, “vencidos” ou “excluídos” acreditavam construir falas-verdade.

No final dos anos 60, ocorre a percepção do documento como monumento, isto é, como

“resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também de épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (...) do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1984, p.103).

¹ Para uma discussão ampliada sobre o surgimento da história oral no nosso século, ver VIDAL, 1990.

Ou seja, a compreensão de que, mais do que *vestígios do passado*, os documentos portavam a construção desse passado. Isso pôs em xeque a íntima relação entre documento e fato. De traços do real, os documentos transformaram-se em elementos construtores da realidade. Deixaram de significar o fato para tornarem-se *produções de sentido*.

A neutralidade do ofício de historiador viu-se questionada da mesma forma que o conceito de documento-verdade. De mero "recolhedor" de pistas, o (a) historiador (a) passava a construtor (a) de séries e quadros, conferindo significado ao passado, a partir de sua experiência, erudição e/ou do lugar de onde proferia a sua fala (CERTEAU, 1992). A história indagava-se acerca da cientificidade do trabalho historiográfico.

Se aumentava a quantidade de documentos que se ofereciam à análise, crescia a responsabilidade do (a) historiador (a) como crítico interno e externo das fontes e como sujeito produtor de conhecimento. Não perceber o documento como uma montagem do passado e não reconhecer a história, ela mesma, como um monumento já não se permitia mais ao (à) pesquisador (a) em história. Ao ingressar em sua era epistemológica, a historiografia fechava definitivamente a era da identidade (NORA, 1993, p.21).

Os contornos dessa viragem foram-se delineando mais fortemente para a história oral nos anos 80. Pouco a pouco, o (a) historiador (a) oral foi abandonando a perspectiva de *resgate da voz dos vencidos* e compreendendo a falas registradas no gravador em sua dimensão discursiva. Recuperar o que *aconteceu realmente* no ontem, pelo viés dos *excluídos* afigurou-se como uma tarefa historiográfica impossível. O reconhecimento dos imperativos do hoje na construção dos relatos orais e o próprio dinamismo do recordar lançavam à história oral o desafio de refletir sobre a memória como um artefato histórico.

As críticas à defectibilidade da memória como fonte à produção historiográfica efetuadas por parte de historia-

dores (as) destacavam a fragilidade, fragmentalidade e, mesmo, o equívoco da memória individual quando confrontada ao documento escrito. Como fonte de exatidão, afirmavam, a memória deveria ser descartada nos procedimentos historiográficos.

Tal crítica despertou, no entanto, a sensibilidade para a percepção da distinção entre os tempos do fazer, do recordar e do narrar, apontando para o caráter dinâmico da memória: constante reconstrução.

"a memória, longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenagem, um banco de dados do passado, é, isto sim, uma força ativa, que molda; que é dinâmica — o que ela sintomaticamente planeja esquecer é tão importante quanto o que ela lembra — e que ela é dialeticamente relacionada ao pensamento histórico, ao invés de ser apenas uma espécie de seu negativo".
(SAMUEL, 1997, p.44.)

Ao elaborar seu depoimento, nem o (a) depoente *revivia* o passado, resgatando intacta a memória de um acontecimento — a integridade de um momento —, nem recuperava as emoções, os sentimentos e os saberes que aquele instante lhe provocou originalmente — como ressurgidos pelo gosto da pequena madalena —, apenas materializava em discurso suas reminiscências, construindo reelaborações no presente sobre o passado. O ontem não renascia na narrativa memorialística, mas era produzido pelo olhar que de hoje lhe lançava o (a) recordador (a), crivado por influências várias, que cabia ao (à) historiador (a) decifrar: imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa ou pela própria historiografia, ou processos psicológicos de auto-afirmação ou negação, dentre outras.

Na historiografia do final dos anos 90, parece estar-se operando um novo deslocamento dos estudos sobre a memória: do histórico ao psicológico, do social ao individual. Alerta Pierre Nora

(1993, p.7): “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais.” Para ele, a historiografia, ao romper com a noção de continuidade histórica em favor da descontinuidade, tornou futuro imprevisível, transformando o passado em ruptura. Assim, a história, procurada na continuidade da memória, cedeu lugar a uma memória que se projeta na descontinuidade de uma história; e ao (à) historiador (a) foi delegado um novo papel: impedir a história de ser somente história (NORA, 1993). Esse deslocamento talvez explique o crescimento de trabalhos em história oral preocupados em incorporar referenciais psicanalíticos.

A construção do documento oral

As discussões anteriores colocam como problema para história oral, ao meu ver, refletir sobre a própria construção do documento oral e sobre o ofício do (a) historiador (a): questões que se interpenetram. Por isso, partindo do pressuposto de que o documento oral é produzido na interação entre, no mínimo, dois sujeitos: o (a) pesquisador (a) e o (a) depoente (VIDAL, 1990), pretendo discorrer sobre quatro momentos de sua elaboração, entrelaçando aspectos técnicos e teóricos.

O primeiro momento de construção do documento oral é o que poderíamos denominar de *preparação da entrevista*. Deve, inicialmente, o (a) pesquisador (a) delimitar o objeto de seu interesse, percorrer uma bibliografia inicial, de forma a estar habilitado (a) a explorar as informações que irão surgir ao longo da entrevista, selecionar os (as) depoentes, efetuar os contatos iniciais e elaborar o roteiro de entrevista. Tais procedimentos são necessários para assegurar à entrevista um certo “sucesso”. Um (a) pesquisador (a) que desconhece o tema, não possui qualquer informação sobre o (a) entrevistado (a) e não está municiado de um conjunto mínimo de indagações é incapaz de romper a inércia da *situação de entrevista*. Não basta um gravador na mão e a desculpa de que apenas se vai registrar

a voz do outro — já vimos que essa questão não se coloca mais para a historiografia oral. Nem o gravador nem o (a) pesquisador (a) são elementos neutros da entrevista.

Como outra atribuição do (a) pesquisador (a) nessa primeira fase de estruturação da entrevista estão os cuidados técnicos com os equipamentos a serem utilizados. Pode parecer, talvez, uma preocupação menor ao (à) historiador (a) diante dos procedimentos anteriores que visam assegurar o registro do *conteúdo* da fala. Mas, a própria qualidade e durabilidade desse registro e, portanto, sua conservação, são colocados em xeque, se não forem resguardadas condições mínimas, como gravadores, filmadoras e fitas cassete e de vídeo de boa qualidade, microfones externos, pilhas novas e iluminação adequada em casos de filmagens, além dos constantes cuidados com a escolha do ambiente para a realização da entrevista, em função do nível de ruído e de sua agradabilidade ao (à) depoente. Essas questões tornam-se ainda mais relevantes se pensarmos que o documento produzido não deve servir unicamente a uma pesquisa individual, a elaboração de um texto escrito seja ele acadêmico ou não, mas que pode transformar-se em um produto partilhado, devolvido ao (à) entrevistado (a) e gerar outras *escritas* como vídeos, cd-roms ou fitas.

O (a) depoente, ao ser contactado (a), por sua vez, também se prepara para o encontro. Repensa sua trajetória de vida ou o momento particular de interesse da pesquisa, revê fotografias, conversa com amigos (as), procura “*recordar*” eventos, sentimentos, sensações, saberes.

A *situação de entrevista* constitui-se num segundo momento da construção do documento oral. Pesquisador (a) e depoente, ao dela participarem, além da bagagem de conhecimentos prévios e da preparação anterior, trazem visíveis elementos como sexo, idade, linguagem, vestimenta... Como índices, são analisados pelo (a) pesquisador (a) e depoente — a partir de referenciais individuais e sociais que lhes atribuem sentido — e constantemente são atualizadas essas

análises durante a produção da entrevista, direcionando/redirecionando o depoimento. Pessoas idosas, entrevistadas por jovens, podem imprimir à fala um tom de aconselhamento ou ensinamento. Professores (as) às vezes vêem no (a) pesquisador (a) alunos (as) e transformam o depoimento em aula.

São constituintes da produção das falas, também, expressões de cansaço ou interesse por parte do (a) pesquisador (a), desejos de valorização/desvalorização do passado e caminhos/descaminhos da memória do (a) entrevistado (a). Demonstrações de interesse por parte do (a) entrevistador (a) tendem a alongar narrativas, enquanto o sentimento de desatenção pode levar ao "enxugamento" de um relato. Acrescida a esses elementos, há, ainda, a presença física do gravador, do microfone, eventualmente da câmera de vídeo, das luzes, etc.

Portanto, é impossível afirmar o depoimento como um documento construído *pele outro* e revelador de *sua* verdade ou identidade.² É uma construção discursiva que, ao se projetar sobre o passado, procura conferir-lhe um ou vários *sentidos*. Assim, não se sustentam alguns purismos como não transcrever a fita, não intervir no relato — o que não significa falar todo o tempo sem deixar o (a) entrevistado (a) se expressar ou antecipar-se às respostas induzindo *diretamente* a narrativa — ou não analisar os dados coletados.

O documento oral é também um monumento. Se oferece ao (à) historiador (a) elementos para a pesquisa, não fala por si. Deve ser objeto da crítica documental, interna e externa. Eloquências, silêncios e esquecimentos devem ser problematizados, bem como narrativas orais devem ser confrontadas à documentação escrita. Não com a intenção de denunciar distorções, mas com o intuito de perceber maneiras como certas representações do passado e do presente foram sendo construídas individual e socialmente.

O terceiro momento da construção documental é a transcrição. Por mais próxima que ela esteja da fala, a transcrição é a passagem da oralidade à escrita, o

que de certo constitui uma reelaboração da entrevista na medida que pausa, entonação, silêncio, ritmo são algumas características da oralidade dificilmente enquadráveis nas regras gramaticais do escrito. Transcrever, assim, implica em fazer opções, mais ou menos arbitrárias, de ortografia e pontuação. Essas opções tornam-se mais complexas se as entrevistas foram efetuadas com pessoas que apresentam vários vícios de linguagem, expressam-se com regionalismos ou possuem um linguajar próprio a certos grupos, não se utilizam das normas cultas da língua ou falam outro idioma, impondo a tradução. O aspecto final da transcrição (tradução?) fica sob responsabilidade do (a) pesquisador (a).

Afirmar a neutralidade do (a) historiador (a) na construção do documento oral é, por toda a discussão anterior, uma impossibilidade. E talvez seja essa uma das razões da crítica ao documento oral no cenário acadêmico. Se a subjetividade na elaboração historiográfica pode ser suportada por historiadores (as), essa subjetividade ligada à produção documental gera suspeitas ou constrangimentos. A crítica interna ao documento fica parcialmente gravada na fita cassete ou de vídeo. A voz do (a) historiador (a) passa a integrar o cerne do documento. Esses constrangimentos levam a algumas atitudes como não transcrever a fita na integralidade, mas "*só nas partes interessantes*", não socializar o documento ou não submeter ao (à) depoente a aprovação do depoimento transcrito e autorização para seu uso.

E, aqui, chegamos ao quarto momento da produção documental, o retorno da transcrição ao (à) depoente para análise. Apesar de conceber o documento como uma construção discursiva produzida no confronto dos dois sujeitos da história oral, não acredito que ao (à) depoente deixe de pertencer a fala registrada. Os diversos dispositivos que conformam a produção do depoimento não negam àquele (a) que enuncia o direito de autorizar, restringir ou negar seu uso público. Assim, é necessário que, após transcrita a (s) fita (s), seja oferecida a transcrição

² De acordo com Bordieu (1996), uma ficção psicológica e social da unidade do sujeito baseada na individualidade biológica.

Experiências com uso de história oral na pesquisa em educação

ao (à) entrevistado (a) para leitura, cortes e/ou acréscimos. Em caso de alterações, essas podem ser negociadas, reintroduzindo trechos cortados ou alongando o depoimento a partir de uma reescrita, conforme o desejo dos sujeitos. Um esclarecimento: se, para mim, o depoimento *pertence* ao (à) depoente e somente ele (a) pode autorizar seu uso público, a construção da narrativa histórica é de responsabilidade do (a) historiador (a). A operação de crítica documental e a elaboração do texto historiográfico são constituintes do ofício do (a) historiador (a) que, como alerta Certeau, configura-se a partir das possibilidades e impossibilidades inerentes ao lugar de produção do discurso historiográfico (1992, p. 77).

A versão autorizada da transcrição deve ser conservada como documento. Há historiadores (as) orais que defendem a elaboração de transcrições. Nelas, a transcrição perde importância e o documento final a ser conservado é a narrativa transcrita a partir da relação de colaboração entre pesquisador (a) e depoente. O diálogo estabelecido na entrevista é substituído por uma composição única. As controvérsias são subsumidas à reescrita *consensual*. No entanto, se entrevista é um embate, *polido*, uma atualização constante das percepções dos sujeitos envolvidos em sua produção, como explicitado anteriormente, e uma *luta* pelo encaminhamento da narrativa — muitas vezes, ao (à) pesquisador (a) interessa que o (a) depoente estenda seu relato sobre determinados temas, enquanto o (a) narrador (a) teimosamente insiste em discorrer sobre outros —, não preservar a transcrição primeira, como não conservar a gravação dos depoimentos, significa apagar as marcas dessa construção discursiva.

Essas discussões acerca da construção do documento oral não tem por objetivo invalidar o uso da fonte oral para pesquisas em história da educação, mas conferir ao discurso produzido na *situação de entrevista* e na transcrição um lugar, permitindo assim a *história falar da sociedade e da morte e portanto ser história* (CERTEAU, 1992, p.77).

Durante o doutoramento (VIDAL, 1995), interessei-me em analisar o cotidiano de uma escola de formação para o magistério, o Instituto de Educação, localizado no Rio de Janeiro, então capital da República brasileira. A escola chamou minha atenção porque, pela primeira vez no Brasil, em 1932, o preparo docente para atuar no ensino primário foi elevado a nível superior. Instalou-se a primeira Faculdade de Educação, naquele momento, denominada Escola de Professores, numa referência explícita aos Teachers Colleges americanos.

Para construir momentos dessa história da formação docente, utilizei-me de documentos textuais, fotográficos e orais, procurando perceber a escola na sua internalidade, como produtora de uma cultura própria; ou seja, indagando-a na sua singularidade. Os dados coletados em entrevistas foram comparados às informações recolhidas em escritos e fotografias.

Finalizado o trabalho, a constatação de que a frequência à escola era massivamente feminina (mais de 90% dos alunos era mulher) lançou-me no questionamento sobre como essas moças, recém-formadas, ingressavam na carreira, o que me fez voltar a campo, novamente recolhendo depoimentos e levantando documentação textual e iconográfica (VIDAL, 1997).

Entrevistei unicamente antigas alunas do curso de formação para o magistério, egressas entre o fim dos anos 20 e início dos 40. Não obtive depoimentos de antigos (as) professores (as), já falecidos (as). Poucas foram as entrevistas gravadas, uma vez que apenas oito entrevistadas permitiram-me usar o gravador, num total aproximado de 20 horas de gravação.³

Ao analisar o material coletado, comparando as diversas fontes, despertaram-me algumas indagações sobre a representação das relações entre a pro-

³ Uma entrevistada permitiu o encontro, mas não sua gravação. Duas outras antigas professoras limitaram-se a conversar comigo por telefone.

fessora primária, a profissão docente, o espaço urbano e escolar como neutras e naturais e sobre elas esboço, aqui, alguns rápidos comentários.⁴

A cidade emergiu nos documentos orais e escritos como um espaço sexuado e de difícil circulação. O crescimento urbano e a conseqüente horizontalização do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do nosso século, repercutiram na instalação de escolas em regiões cada vez mais distantes do centro. As alunas recém-formadas eram convidadas a iniciar o magistério em escolas de zona rural e suburbana.

Freqüentar assentos dos trens de subúrbios ao lado de militares de baixo escalão, sair de casa ainda de madrugada, viajar solitariamente pela cidade, enfrentar longos percursos em variados tipos de transporte para atingir as escolas eram atitudes requeridas a essas novas professoras para o desempenho de sua função docente. A cidade apresentava-se como um espaço desafiador, que colocava em xeque os comportamentos tidos como *femininos*, na ótica das classes médias. Propagandas, em revistas de grande circulação, como a *Careta*, no Rio de Janeiro, indicavam às professoras que portassem armas em suas bolsas como medida de precaução contra ataques de "malfeitores" (CARETA, 1919 e 1920).

A escola, por outro lado, não representava o porto seguro dessa viagem desafiadora pelos (des)caminhos da cidade. Distante da concepção assexuada de espaço escolar, a escola surgia na fala dessas ex-professoras repleta de questões ligadas à sexualidade infantil, adolescente e adulta. Casos de assédio sexual por parte de superiores hierárquicos masculinos, ou de desenhos obscenos realizados em aula ou, ainda, de intimidação por alunos mais velhos apareceram nas falas sempre de maneira enviezada.

O relato de um evento ou episódio levava o discurso para áreas perigosas onde tais temas emergiam. Desataque-se, entretanto, que os indícios

dessa sexualização das relações sociais na escola foram esparsos, impondo, muitas vezes, uma leitura às avessas da documentação. As depoentes, por exemplo, quando indagadas sobre questões sexuais, invariavelmente, negavam sua existência no espaço escolar. Só o ouvido paciente e a continuidade da entrevista permitiam que, ao comentar determinado episódio, algumas ocorrências de atitudes sexuadas na escola fossem registradas.

Com todos esses desafios, era difícil às professoras manterem-se na profissão. As que permaneciam optavam por uma carreira de gênero *masculino* (DEMARTINI e ANTUNES, 1993). Apesar de no imaginário social da época apresentar-se a docência como uma tarefa complementar ao trabalho de esposa e mãe, é interessante ressaltar que a maioria das professoras entrevistadas, que permaneceu na carreira até a aposentadoria, ou casou-se tarde, ou manteve-se solteira, ou postergou a maternidade em prol da ascensão profissional. Assim, muitas mulheres mantiveram-se no magistério talvez por que tenham encontrado uma brecha tática para agir de forma masculina num universo estrategicamente⁵ pensado como feminino, segundo os parâmetros das classes médias.

Diferentemente do discurso nostálgico que apresenta a escola brasileira dos anos 30 como lugar de uma relação pacífica entre alunos (as) e professores (as), as entrevistas destacaram os conflitos e as táticas de subversão postas em circulação no interior da escola.

Sinais, artifícios e disfarces eram mobilizados por alunas para burlar a vigilância interna na Escola de Professores do Instituto de Educação. Sinais, por exemplo, indicavam a aproximação da inspetora e a necessidade do ajuste da saia do uniforme ao cumprimento regulamentar. Burlas à vigilância faziam-se pelo artifício de meter-se um romance dentro do talvez fastidioso livro de matéria, amenizando a hora de freqüência obrigatória à biblioteca da escola. Fugas eram realizadas pelo disfarce de trocar o uniforme por roupas comuns, dificultando

⁴ As reflexões apresentadas a seguir encontram-se ampliadas no artigo "Malícia: sexualidade e docência feminina no ensino primário (Rio de Janeiro, 1930-40)" a ser publicado pela Fundação Carlos Chagas/Fundação Ford, em edição especial, junto a outros resultados de pesquisa do programa *Relações de Gênero na Sociedade Brasileira: II Programa de Incentivo e de Formação em Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero*.

⁵ Utilizo os conceitos de tática e estratégia cfe. CERTEAU (1994).

o reconhecimento da aluna pelo zelador do prédio escolar.

Ao recompor momentos do cotidiano escolar, atentando para táticas de subversão e apropriação postas em circulação pelas educandas, professoras e alunos e alunas e estratégias de modelação impostas por professores e professoras e administradores (as), a instituição escolar emergiu como um lugar de luta e conflito, oferecendo indícios para a compreensão da escola como produtora de uma cultura própria (FORQUIN, 1992 e JULIA, 1993).

Finalmente, gostaria de ressaltar a importância da utilização de diversas fontes na produção do trabalho historiográfico. As entrevistas apontaram novas

pistas a serem seguidas, como também o fizeram os documentos escritos e as imagens, complementando informações ou contradizendo dados, mas, principalmente, aportando diferentes olhares sobre o momento, matizando e enriquecendo as análises.

Narrativas imagéticas diferem de narrativas orais e de narrativas escritas. Lógicas diversas organizam a construção dessas linguagens. A especificidade de cada fonte documental, assim, requer uma metodologia singular e impõe uma análise distinta. Nesse sentido, a complementaridade das fontes não se restringe ao acréscimo de dados à pesquisa, mas informa sobre a diversidade de percepções da e sobre a época estudada.

Referências bibliográficas.

- BORDIEU, Pierre. "A ilusão biográfica". In: FERREIRA, M.H. e AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-192.
- CARETA, 14 jun.1919 e 09 out.1920.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1992.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima. "Magistério: profissão feminina, carreira masculina". **Cadernos de Pesquisa** (86): 5-14, ago. 1993.
- FORQUIN, J.-C. "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais." **Teoria & Educação** (5): 28-49, 1992.
- GOODSON, Ivor F. "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional". In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a, p. 63-78.
- _____. "Studying teacher's lives: an emergent field of inquiry". In: GOODSON, Ivor F. (ed.) **Studying teacher's lives**. New York: Teachers College Press, 1992b, p.1-17.
- JULIA, Dominique. **La culture scolaire comme objet historique**, Conferência de encerramento do ISCHE XV, Lisboa, 1993, mimeo.
- LE GOFF, Jacques. "Documento-monumento". In: LE GOFF, J. (org.) **Memória-História**. Enciclopédia Einaudi, vol. I. Lisboa: Casa da Moeda, 1984.
- NELSON, Margaret. "Using oral case histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont, 1900-50". In: GOODSON, Ivor F. (ed.) **Studying teacher's lives**. New York: Teachers College Press, 1992, p.167-186.
- NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". **Projeto história** (10): 7-28, dez. 1993.
- NÓVOA, Antônio. "Histórias de vida: perspectivas metodológicas". In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p.18-30.
- _____. **História da educação: perspectivas atuais**. Conferência realizada na Faculdade de Educação/USP, mimeo, 1994.
- ROUSMANIERE, Kate. "Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s." **History of education quarterly**, 34(1): 49-68, spring 1994.
- SAMUEL, Raphael. "Teatros da memória". **Projeto história** (14): 41-82, fev. 1997.
- VIDAL, Diana G. "De Heródoto ao gravador: histórias da história oral". **Resgate**, Campinas (1): 77-82, jun.1990.

- _____. **O exercício disciplinado do olbar**: livros leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Doutorado, FEUSP, 1995.
- _____. "Memória operária: um estudo de caso com a utilização do método de história oral". In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re)introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, p.231-242.
- _____. **Malícia**: moralidade e disciplina na escola pública primária dos anos 30. Relatório de pesquisa entregue à Fundação Carlos Chagas e à Fundação Ford, 1997.
- _____. "Malícia: sexualidade e docência feminina no ensino primário (Rio de Janeiro, 1930-40)". **Relações de Gênero na Sociedade Brasileira**: II Programa de Incentivo e de Formação em Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero, Fundação Carlos Chagas/ Fundação Ford, no prelo.