

HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS: REFLEXÕES CONTEXTUAIS SOBRE A DOCÊNCIA

Sônia Maria da Silva **Araújo** – UFPA

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, realizada na região insular de Belém do Pará, com professoras que nasceram e vivem nos locais onde atuam como professoras – ilhas que compõem o arquipélago de Guajará. Nestas ilhas, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) mantém escolas que atendem especificamente às populações ribeirinhas deste espaço.

Bases teóricas da investigação

A pesquisa visou abordar três temáticas inter-relacionadas: cultura, gênero e formação (no seu sentido mais amplo) de professoras, isto porque em outras pesquisas realizadas identificamos no conjunto de práticas de professoras situadas em espaços ribeirinhos e campestres da Amazônia paraense modos de atuação em que a formação escolar (inicial e continuada), ainda que importante, não era capaz de explicá-los. Supúnhamos que tais modos decorriam das histórias sociais regionais destas professoras e de como a sua condição de mulher foi sendo tecida no contexto dessas histórias. Particularmente para nós a exterioridade, isto é, a história, contada a partir das possibilidades materiais e de poder, em meio a relações sociais imediatas de interação e sobrevivência, poderia estar apontando reflexões inovadoras sobre a docência.

Nesses estudos anteriores, desdobramentos de práticas patriarcais, como o afilhado, o compadrio e a prestância apareciam em meio à resistência silenciosa da mulher manifesta em um trabalho árduo, quase heróico, no exercício da docência. Isto nos fez articular estas observações com o colonialismo na região a com as alternativas historicamente engendradas pelas populações miscigenadas de enfrentamento da subjugação e da expropriação. A condição mulher passou então a fazer parte de nosso horizonte de análise, pois, como nos demonstra Silva (2002), Souza (1986), Domingues (2001) e Boxer (1977), dentre outros, foi a mulher quem mais sofreu com a política colonialista de Portugal no Brasil e que precisou articular mecanismo de auto-proteção. A própria Guacira Lopes Louro (2008) – guardadas as devidas acepções essencialistas dos povos da floresta, resquícios das teorias raciais – nos alerta para as práticas de submetimento a que estavam sujeitas as meninas indígenas e caboclas e que acabaram por conformar as camadas populares invisibilizadas da sociedade brasileira. Admoestadas, violadas e forçadas ao trabalho doméstico e ao trabalho da roça, a estas meninas foram atribuídas, por muito tempo, tarefas que passavam ao largo de qualquer tipo de escolarização.

Constatado isto, passamos a realizar, do ponto de vista temático, estudos sobre a mulher no interior e sertões do Brasil e verificamos que grande parte dos trabalhos produzidos, pautados em uma interpretação crítica da realidade, aponta para a necessidade de se pensar o trabalho, as atividades profissionais realizadas pela mulher em meio a histórias particulares de sobrevivência e superação para que novas representações possam ser constituídas. Do conjunto desses estudos percebemos que as interpretações sobre a mulher elaboradas por autoras rompiam com um certo silêncio instaurado pelos discursos científicos dos homens sobre as mulheres. Em seguida destacamos dois estudos do volume de pesquisas consultadas: o de Andrade e Pinto.

Andrade (2007), por exemplo, ao resgatar depoimentos de mulheres quebradeiras de coco no Maranhão, descreve como o passado sofrido dessas mulheres, hoje líderes camponesas, vem à baila quando se reportam ao que chamam de “tempo do coco preso”, isto é, o tempo da sujeição, o tempo do cativo contra os quais tiveram que lutar para suplantar a dor, a fome e a perda da identidade. O protagonismo das quebradeiras de coco é uma demonstração clara do lugar importante ocupado pelas mulheres na história das lutas de libertação que, às vezes não tão silenciosamente, foram sendo mobilizadas nos campos, sertões e florestas do Brasil. Diz Andrade que “foram principalmente elas que (...) necessitaram adentrar as cercas de arame farpado, acompanhadas de suas crianças, apesar das proibições dos fazendeiros, das ameaças dos vaqueiros, das agressões físicas e das humilhações” (2007, p. 447).

Em “O Fazer-se das Mulheres Rurais”, de Pinto (1997), também se constata uma leitura mais localizada da situação da mulher no interior da Amazônia quando, a partir de estudos etnográficos em comunidades rurais negras no Baixo Tocantins, a autora destaca as alternativas engendradas pelas mulheres para garantir dignidade ao se valerem de saberes tradicionais reconstruídos e ressignificados pelo seu presente.

Do ponto de vista epistemológico trabalhamos no campo da história cultural. Assim, tratamos o objeto de pesquisa em relação a acontecimentos que extrapolam as questões educacionais, ancorando-o aos fenômenos sociais que organizam a vida social, política e econômica da Amazônia no período histórico que a memória das professoras ribeirinhas foi capaz de retroceder no tempo. Isto, sem dúvida, nos forçou a recuperar a estrutura, os movimentos sociais e as representações coletivas que engendraram a constituição das professoras. Como nos esclarece Solà, “o sentido da história educativa não se esgota no escolar, e o educativo (e o escolar) faz parte de uma complexa engrenagem cultural e social” (1995, p. 215).

A educação, com sua instituição escolar e todo o sistema que articula, incluindo aí os produtos culturais com os quais lida (os livros, por exemplo) e cria (as normas e regras), constitui essa vida social, política e econômica. Portanto, a educação e seus sujeitos, como a professora, são importantes para a compreensão da formação cultural das sociedades. No caso particular da Amazônia, a história cultural se constitui com base na força dos modos de vida de suas populações miscigenadas, amalgamadas pela zona de contato em que práticas sociais, apropriação e (re)apropriação de produtos materiais – como o domínio da escrita – geraram representações coletivas que fazem parte do universo cultural de suas populações.

É no contexto desse sistema que gênero assume seu lugar particular. Não se pode deixar de reconhecer que a condição desta mulher em situação histórica tão particular está relacionada, também, ao sistema colonial, tanto na sua versão externa quanto interna, e para compreendê-la foi preciso resgatar o sentido que tomou a mulher mestiça assujeitada pela estrutura colonialista com toda a sua carga de racismo. As representações acerca desta mulher no plano coletivo, construídas nas práticas sociais patriarcais, até hoje se fazem presentes no interior da Amazônia.

No plano metodológico, o referencial bibliográfico que nos instrumentou na execução da pesquisa de campo foi basicamente o produzido pela geração herdeira da nova história que se dedica à escrituração da história com base na memória oral, como Vansina (1985), Thompson (1992) e Prins (1992). No Brasil tomamos como referência Meihy (1994; 1996; 2005; 2007), Alberti (2005), Ferreira e Amado (1998), o reconhecido estudo realizado por Eclea Bosi (1994) “Memória e Sociedade”, e demais autores da Associação Brasileira de História Oral.

As professoras das ilhas e suas condições de possibilidades

As professoras que participaram do estudo atuam na região de ilhas de Belém, capital do estado do Pará, segunda cidade mais populosa da região Norte e a maior região metropolitana da Amazônia. A cidade tem cerca de 1.424 milhões de habitantes. Sua localização geográfica é: ao norte, Baía do Marajó; a nordeste, Município de Santo Antônio do Tauá; a leste, Município de Santa Bárbara do Pará; ao Sul, Município de Acará; a sudoeste, Município de Barcarena; a sudeste, Municípios de Benevides e Ananindeua; a oeste, o arquipélago do Marajó. Do ponto de vista geográfico, Belém é formada pelo arquipélago de Guajará, composto por 42 ilhas e ilhotas, sendo 39 habitadas.

A Belém insular totaliza uma área territorial de 69,42% do município. A população que ocupa a parte insular é de aproximadamente 38.590 habitantes, com um recente aumento nas ilhas de Mosqueiro, Caratateua/Outeiro, Cotijuba e Combu.

Os dados sobre as professoras das quatorze escolas das ilhas estão divididos entre a Sede Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMED) e a Fundação Escola Bosque (Funbosque). A Coordenação de Educação da Secretaria de Educação do Município (COED/ SEMEC) é responsável por oito escolas e a Funbosque por seis.

As escolas dessas ilhas, que faziam parte de um sistema de anexos (chamadas portanto de escolas anexas), são atualmente identificadas como Unidades Pedagógicas – UP's. No sistema anexo as escolas eram administradas e coordenadas pedagogicamente por escolas sedes – escolas da região urbana de Belém. Com a mudança, elas passam possuir coordenação própria. Mesmo assim, as escolas das ilhas ainda possuem vínculo administrativo com as escolas sede.

Por meio do formulário aplicado na primeira etapa da investigação foi possível conhecer os espaços das ilhas e ter acesso a informações essenciais para o curso da pesquisa. O formulário contemplava a obtenção dos seguintes dados sobre as professoras: 1) pessoais e sócio-econômicos; 2) profissionais; 3) escolarização; 4) docência; 5) lazer e atividades culturais. As respostas obtidas foram tabuladas em quadros e posteriormente colocadas em gráfico pelo Programa Microsoft Excel.

As ilhas possuem um total de 27 professoras que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O formulário foi aplicado a todas elas. Visando preservar a identidade das informantes, atribuímos a cada uma, por ocasião da tabulação, nome de flores.

Após a tabulação dos dados constatamos que de um modo geral as professoras se encontram em uma faixa-etária que vai dos 24 aos 50 anos de idade: 44% são solteiras, 41% são casadas, 11% são divorciadas e 4% viúvas. Mais do que a metade conta com a ajuda de membros familiares no orçamento familiar, entre estes: mãe, marido, irmão, tio, ex-marido e avós. Quase a metade do número de professoras é responsável pela maior renda familiar. As profissões dos companheiros dessas mulheres variam entre lavrador, carpinteiro, extrativista e pescador. Dessas mulheres, 86% moram em casa própria, e possuem entre 4 e 7 eletrodomésticos. A média de filhos é de 1 a 6, com idades que vão dos 2 aos 24 anos.

Ao analisar dados sobre religião, raça e classe social, concluímos que a maior parte das professoras que atua e reside nas ilhas são mulheres católicas; se consideram na maioria das vezes pardas, de classe social média-baixa e baixa.

Em relação ao processo de escolaridade grande parte estudou em escola pública, tanto no nível fundamental, quando no nível superior, e as dificuldades vividas para conseguir dar continuidade aos estudos ao longo da vida foram muitas. Do conjunto dessas professoras, 71% possuem ensino médio com formação pedagógica e 29% curso superior. 86% cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, apenas 14% estudaram parte em escola pública e parte em escola privada. Quanto ao ensino médio, todas cursaram em escola pública.

Em relação às dificuldades para se escolarizar as professoras atribuem à escassez de barcos, livros e apoio da família; falta de escolas e de dinheiro; desemprego; morar na casa de parentes e/ou conhecidos; falta de energia elétrica; ter que trabalhar cedo para se sustentar. A

maior parte dessas mulheres não almejava essa profissão e reafirmam não ter realizado seu sonho profissional, mesmo as que já atuam no magistério há mais de 11 anos. Elas explicam que seguiram esta profissão por falta de outras oportunidades e de incentivo por parte da família e da escola; por começarem a trabalhar cedo e por falta de dinheiro para investir em uma “profissão melhor”. Todavia, afirmam gostar da profissão, e dizem que *ser professora*, no conjunto da família, é muito dignificante. Além de contribuir no orçamento da casa, o exercício da profissão é motivo de admiração no meio familiar, entre amigos e conhecidos. A docência entre essas professoras é uma profissão exercida por outros membros da família, que acabam por facilitar seu ingresso no mercado e contribuir no aprimoramento da profissão: 74% disseram haver outros/as professores/as na família. Mas o que chama a atenção é que a profissão docente não é uma “herança” de pai ou mãe. Grande parte tem pais com baixo nível de escolaridade, alguns analfabetos, inclusive. Em geral os parentes que exercem a docência são membros de sua geração: primos/as e irmãos/ãs.

Os dados sobre lazer e cultura revelam que atividades simples, como a leitura de revistas, jornais, livros, revistas especializadas em educação e revistas femininas (exceto no caso dos livros), são raramente desenvolvidas: 57% das professoras das ilhas pouco lêem revistas e 72% dificilmente lêem jornal. Sobre a leitura de revistas especializadas em educação, elas dizem que quase nunca lêem esse tipo de produção. Em atividades como ouvir noticiários, assistir novelas e ouvir rádio a frequência variou. 86% dessas mulheres assistem com frequência aos noticiários de TV, 43% a novelas e apenas 14% escutam rádio.

No geral, os eventos culturais ficam reservados a poucos momentos da vida. O único com maior frequência é a participação em cultos e missas nas igrejas. Quando possuem um tempo livre, em geral optam por estar com a família. Do total de professoras que residem nas ilhas, ou que residiram e mantêm vínculo com estas localidades, isto é, 8 (oito) professoras, apresentaremos uma história de vida.

A história de Hortência

Hortência tem 31 anos, é solteira e trabalha há 2 (dois) anos nas UPs de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru, localizadas na ilha de Mosqueiro, onde nasceu. Neta de pescador, com renda familiar em torno de 2 (dois) a 3 (três) salários mínimos, sustenta a casa junto com a mãe, aposentada, que estudou até a 5ª série do ensino Fundamental, e também nasceu e sempre viveu na ilha trabalhando como empregada doméstica. O pai nasceu em Belém, tem o curso médio completo em topografia, mas nunca procurou aproximar-se da filha.

Hortência trabalhou em outras escolas na Ilha e diz sentir-se realizada na profissão. Tem curso superior completo em Pedagogia adquirido na instituição particular Universidade Vale do Acaraú (UVA), mas fez todo o Ensino Fundamental em escola pública. Lamenta não poder se aprofundar nos estudos pela falta de transporte para deslocamento e condições de acesso a livros e à internet. Revela que sempre quis ser professora como a irmã, que há 11 (onze) anos atua na profissão e que considera a profissão de professora muito dignificante. Atribui a importância de seu ofício especialmente ao fato de poder ensinar a sua mãe a ler e interpretar. Para ela, ser professora sempre vale à pena porque “apesar das dificuldades existentes tudo vale a pena pelos alunos”.

A professora diz que não teve uma infância normal, isto porque a mãe ficou grávida de um homem casado, que logo assumiu que não poderia reconhecer a filha, e foi, então, criada a vida toda pela mãe. Aos 5 (cinco) anos de idade a mãe conseguiu um emprego na praia como servente de barraqueiro. Ressalta que a mãe foi adotada pela avó e que esta, por sua vez, não a aceitava por ela “ser morena” (2010). Além disso, a mãe era casada antes de tê-la e do casamento gerou 4 (quatro) irmãos, que a avó sempre aceitou porque eram originários de uma

relação civil legítima. As duras memórias de infância de Hortência revelaram que sofreu abuso sexual.

Depois disto, passou a ir junto com a mãe para o seu trabalho e só retornavam de madrugada, numa bicicleta. Mas só foi a partir daí que diz ter passado a contatar com outras crianças, a se sentir mais livre, apesar do sofrimento – pois diz “eu sempre soube o que foi sofrer, sempre soube o que foi sofrer nessa vida” –, a ter contato com outras pessoas e superar o medo do contato com adultos.

Esta situação nova, de mais acolhimento ocorreu depois que sua mãe foi trabalhar como doméstica na casa de uma família (que freqüentava a barraca onde a mãe trabalhava como servente de barraqueiro) e passar a morar lá. A esta altura já estava com 10, 11 anos de idade. Suas lembranças sobre esta casa são muito prazerosas e fala deste momento com saudosismo. Na casa desta família, que a tratava muito bem, ela diz (2010): “lá, eu pude ter uma infância que eu nunca tive, brinquedos que eu nunca tive, que a própria Dona Consuelo com Seu Afonso me davam, né? Saíam comigo, não tinham vergonha de [vir comigo] **porque eles eram brancos, né?**” (Grifo nosso).

Após a morte do Sr. Afonso, D. Consuelo deixou a ilha de Mosqueiro e foi para Belém. É só neste momento que passa a freqüentar a escola. Com aproximadamente 10 anos de idade ela faz o jardim de infância e a alfabetização, quando sua irmã mais velha já era professora de uma escola pública da Ilha, a Escola Nossa Senhora do Ó. Quando já cursava a 6ª série, a irmã freqüentemente se ausentava das atividades docentes para se qualificar em Belém e Hortência assumia algumas de suas tarefas, especialmente a correção das provas dos alunos. A irmã deixava com ela um borrão com as respostas das provas e com base nele ia fazendo a correção nas provas dos alunos. Quando retornava, a irmã analisava as correções. Essa ajuda à irmã fez Hortência pensar em vir a ser professora. A partir da 7ª série começa, então, a dar aulas no lugar da irmã.

No Colégio Honorato Filgueiras, iniciou o ensino médio em Magistério e assumiu uma turma na Escola Nossa Senhora do Ó, em substituição a uma professora que teve que se afastar. Três meses depois, em 2001, já estava com uma turma de alfabetização. Depois disso, já com o ensino médio completo, tenta ingressar no ensino superior. Fez vestibular para a Universidade Federal do Pará (UFPA) e para a Universidade Estadual do Pará (UEPA), mas não logrou sucesso. Diante da dificuldade em ingressar numa universidade pública, faz o curso de Pedagogia da UVA, o que lhe custou a demissão do colégio porque a congregação religiosa que mantinha a Escola Nossa Senhora do Ó só queria compor o seu quadro com professores/as formados/as em universidades públicas ou na Universidade da Amazônia (UNAMA)¹. Depois disto, passou cinco anos sem trabalhar, de 2002 a 2007. Neste ínterim, dedicou a realizar atividades na igreja da ilha. Quando concluiu o curso surgiu então a oportunidade de assumir uma turma na escola de Mari-Mari.

Hortência (2010) conta em detalhes a dificuldade em conseguir uma vaga de professora na região.

Tinha terminado em 2005 [o curso superior], mesmo assim eu não consegui, né? Não consegui emprego. Levava, cansei de levar [o currículo] na SEMEC, cansei de levar em todo canto de escola, mas sempre queriam UEPA, Federal ou UNAMA.

Depois de muito tentar, conseguiu ser contratada pela SEMEC, com a ajuda do coordenador das escolas de Caruaru e Mari-Mari, que se transformou em um grande amigo e

¹ A UNAMA é uma universidade particular sediada em Belém, capital do Estado, bem reputada, considera de qualidade superior às universidades particulares que se instalaram no estado sem qualquer infra-estrutura e base docente fixa.

a ajudava em tudo que podia, desde o empréstimo e doação de livros de Pedagogia até material para trabalhar com as crianças na escola.

Ao assumir a turma, ela constatou que se tratava de uma turma multiciclo, realidade que desconhecia completamente. Reunindo crianças de 1ª a 4ª série, Hortência não sabia como lidar com a turma. Com a ajuda de outras colegas, e do próprio Coordenador, foi superando as dificuldades.

A realidade das turmas multiciclo a assustou, de princípio, que constatou a grande disparidade de nível entre os alunos. Havia alunos na segunda série que não estavam alfabetizados e alunos alfabetizados que não dominavam as operações fundamentais. Enfim, ela teve que fazer um grande exercício de conhecimento da realidade do multiciclo para poder dar conta das limitações de cada criança, e mais: planejar atividades capazes de atender.

Mas as dificuldades enfrentadas na docência foram superadas devido ao trabalho que ela já vinha realizando na igreja. As comunidades, tanto a de Caruaru quanto a de Mari-Mari, a conheciam das atividades da pastoral. Essa dupla atividade – de professora e de catequista – aproximou-a ainda mais da comunidade. Os pais de seus alunos acabaram por se transformar, muitas vezes, em alunos dela na igreja.

Para atuar em Mari-Mari, Hortência tem que enfrentar uma trilha mata à dentro. Nas infindáveis vezes que atravessou esta trilha se deparou com o perigo de ser atacada por animais silvestres e peçonhentos, além de ter que enfrentar o medo produzido pelas lendas do lugar e que fazem parte do imaginário simbólico das comunidades de Mari-Mari e Caruaru, como a lenda da Mãe d'Água, da Mantinta Pereira, da Pedra do Neguinho, do Curupira e do Olho'Água.

O orgulho que Hortência tem em trabalhar naquelas comunidades (Caruaru e Mari-Mari) é de impressionar. Ela confessa que quando começou a trabalhar nas comunidades, por meio das atividades da igreja, assumiu o compromisso de que só sairia de lá depois de aposentada. Ela analisa: “pra cá, pra cidade, eu não queria, porque o trabalho lá é muito mais gratificante do que aqui na cidade; porque os pais lá, eles reconhecem muito mais o trabalho do professor, reconhecem mais o avanço do filho do que numa cidade, daqui” (Hortência, 2010).

Para a professora a escola realiza um trabalho que se expande para o âmbito da comunidade, onde as relações com os pais são mais próximas, o que a torna mais eficiente ao ajudar o professor a encontrar soluções mais eficientes para os problemas. Também considera que sua atuação na comunidade favorece a escola, o que não deixa de ser verdade. Ela, por exemplo, já constatou a necessidade de se implementar à noite, com a máxima urgência, uma turma de EJA; verificou que as crianças não conseguem avançar nos estudos porque os pais têm um nível muito baixo de escolarização.

Hortência também tem uma formação adicional interessante. Ela fez o curso de monitora de música no Conservatório Carlos Gomes², onde estudou teoria musical, aprendeu a fazer leitura de partitura e a tocar flauta doce. Esta formação, aliada à catequese e ao envolvimento com as tradições da comunidade (crenças e festas), faz com que ela tenha uma relação de grande envolvimento com a cultura local. Como integrante da comunidade não deixa de participar de nenhuma festa, nem de acreditar nos imaginários que fazem parte do universo simbólico do lugar. A vivência que tem com as tradições a torna uma pessoa articuladora das práticas culturais e do que elas podem render financeiramente para a comunidade e orientá-la nas benfeitorias comuns e na ajuda particular de seus membros.

² Instituição estadual de formação de músicos, mantida pela Fundação Carlos Gomes.

Todavia a instabilidade no emprego, já que não é concursada, atormenta Hortência, que sonha em passar num concurso público da SEMEC e deixar de ser prestadora. Sobre seu sonho profissional, ela (2010) expõe: “eu acredito que um dia, como eu já te falei, como eu vou falar agora, eu espero que venha um concurso da prefeitura, da SEMEC. Peço a Deus, pra mim ter a graça de alcançar, de ficar definitivamente, porque, às vezes, você tá num emprego desse, você não tá segura”.

A formação judaico-cristã de Hortência se estende para o modo como ela se comporta diante das injustiças e da exploração de seu trabalho quando diz que “entrega tudo na mão de Deus” e que é preciso sempre “dar a outra face”. A postura resignada se concretiza quando assume: “eu agradeço muito a Deus, eu não reclamo de nada”. Este modo de lidar com as situações nas quais é penalizada se materializa sempre que Hortência compara o presente com o passado, quando este último parece pesar ainda mais sobre seus ombros. A infância de maus-tratos, a violência sofrida e as privações impostas ao serem comparadas com presente a fazem ver as dificuldades sempre de forma diminuta e as oportunidades como uma dádiva de Deus.

O envolvimento de Hortência com a comunidade sempre aparece como um esteio no qual tenta se apoiar e reconhecer uma certa qualidade em si. Sua auto-estima está diretamente associada ao trabalho que realiza na comunidade; é como se a comunidade fosse seu espelho; nela consegue encontrar beleza e, portanto, também encontrar alguma beleza em si. Por isso ela faz questão de ressaltar “que conhece todo mundo ali” (2010), todos os cantos e caminhos do lugar, de norte a sul.

O profundo conhecimento que diz ter da comunidade se converte, em sua fala, em orgulho. Ela faz questão de sempre destacar que usa esse conhecimento em sala de aula; que é capaz de “aproveitar” este conhecimento em favor do aprendizado das crianças, da realização de uma prática docente concreta, articulada à vida vivida pelas crianças naquele espaço insular rico de cultura e saberes. A agricultura, o cultivo de frutas do lugar, a pesca, o artesanato, o vocabulário e o imaginário são sempre reapropriados em sala de aula. Não por acaso, Hortência (junto com outra colega de trabalho) é responsável pelo único documento escrito sobre as comunidades de Castanhal de Mari-Mari e Caruaru. O documento resultou de um trabalho pedagógico da escola que envolveu as comunidades.

Hortência tem em sua história essa relação orgânica com as comunidades de Caruaru e Castanhal do Mari-Mari. Sua prática docente é reflexo dessa relação; uma relação que produz nela um certo entusiasmo pela vida e que, de certa forma, consegue garantir um controle sobre as dores que a dureza da vida imprimiu em sua memória.

Considerações finais

No caso particular das professoras da ilha de Belém, “tornar-se professora” exige um profundo mergulho na complexidade sociológica em que a menina se constitui enquanto profissional da docência porque esta ‘escolha’ está diretamente imbricada às condições de subjugação a qual as mulheres da Amazônia de um modo geral foram assujeitadas ao longo da sua história local, e à formação escolar deficiente nos interiores da Amazônia. A rigor tais mulheres professoras fazem parte de um grupo mais diversificado, composto de uma grande massa de mulheres exploradas da região, oriundas de famílias submetidas à condição de extrema pobreza.

Desde a colonização, na Amazônia as mulheres (excetuadas as relações estabelecidas entre índios e índias) foram tratadas como objeto sexual à disposição dos homens, isto tanto em relação às mulheres índias destribalizadas, quanto em relação às mulheres brancas enviadas pelo reino e que cruzaram o atlântico por não se adequarem às regras morais e cristãs de Portugal, especialmente as prostitutas e as judias, como nos esclarece Silva (2001;

2002). O sistema de honra e vergonha do Brasil colonial, que vicejou por aproximadamente três séculos, do Seiscentos ao Oitocentos, teve, especialmente no norte, reverberação ao longo do século XX, depois da república. Portanto, na segunda metade do Novecentos, momento em que as professoras desta pesquisa nasceram, ainda se vivia resquícios (como até hoje) desse sistema de honra e vergonha no qual ocultar o defloramento, por exemplo, ainda era uma prática vigente. Supõe-se que, por conta desta prática de uso e abuso do corpo da mulher na região, amparado por esse sistema de honra e vergonha sedimentado pela cultura cristã, a violência sexual contra meninas esteja tão presente entre nós.

Na capitania do Grão-Pará, como nos esclarece Domingues (2001), a Coroa portuguesa ao longo do século XVIII promoveu uma emigração maciça de homens para ocupar o território Amazônico. Para isto, espalhou pela metrópole “folhetos de propaganda” que visavam noticiar entre a plebe que as terras do Pará eram um “paraíso na terra” e ofereceu “regalias de fixação” para quem se dispusesse a embarcar para aqui se instalar. Aos “dotes” oferecidos pela Coroa somaram-se incentivos de uma política de casamento entre portugueses e índias ou mestiças. Desse modo, El-Rei expede em 4 de abril de 1755 um alvará régio que determina que os vassalos luso-brasileiros casados com índias recebessem “um machado, uma foice, um ferro de cova, uma enxada, uma peça de bretanha e sete varas de estopa”, além das terras concedidas, regalias fiscais e privilégios sociais. Os degradados que vieram trataram, assim, de seqüestrar mulheres índias de suas aldeias e possuí-las à força para caracterizar o dito casamento com a filha-da-terra. Para Del Priore (2009) todas as estratégias estabelecidas no sentido de submeter a mulher na colônia fazia parte de um projeto normatizador metropolitano para as populações femininas na colônia que inscreveu a mulher na história do poder. Para a autora ver o submetimento da mulher pela ótica da política imperialista de Portugal nos ajuda a ultrapassar o quadro redutor de uma história biológica da condição feminina e sair da dialética circular que “vê em todo homem um dominador, e em toda mulher uma submissa” (Del Priore, 2009, p. 284).

No caso particular das professoras das ilhas, todas mestiças, temporalmente distantes há mais de séculos das representações raciológicas tão presentes nas relações sociais entre homens e mulheres na Amazônia, a exploração sexual e o racismo são temas presentes e fortes em suas narrativas. É como se a exploração perversa e violência vividas pelas índias da região e mulheres brancas que cruzaram o atlântico, assim como a exploração colonial interna tão presente no passado recente da Amazônia, ecoassem nas vidas experienciadas e narradas pelas professoras; mas como isto se articula à docência? Em meio a condições de escolarização tão pouco favoráveis, onde “ser professora” não se coloca em nenhuma hipótese como opção, a profissão docente se transforma, no caso dessas professoras, em uma alternativa, ainda que precária, de ultrapassar a linha da exclusão, da exploração e da própria colonização, já que seus corpos continuam sendo usados como há muito. Para estas mulheres, ascender à condição de docentes significa, antes de tudo, proteger-se das violações sexuais da infância e da vida adulta. Afinal, quem vai ter coragem de “mexer” com a professora?

Isto significa reconhecer que no plano da racionalidade sobre a vida, as professoras das ilhas, que nasceram nelas ou em espaços muito semelhantes aos delas, e que têm uma relação cultural muito forte com os modos de viver dos ilhéus ribeirinhos, ainda que a vida urbana da cidade de Belém faça parte de seus cotidianos também, identificaram que a docência, embora exercida precariamente nas escolas das ilhas, sob a ameaça constante de demissão e de falta de infra-estrutura, não promove apenas uma ascensão econômica, mas, e principalmente, uma ascensão moral.

Ao contatar com a professora Hortência foi inevitável fazer dissociações com a experiência de Fontana (2005), que apresenta narrativas de seis docentes que com ela conviveram, em encontros semanais, para discutir a prática pedagógica cotidiana em suas condições de produção no interior da escola. Tais dissociações serviram para corroborar o

quanto o vínculo entre o feminino e docência na Amazônia possui sentidos muito particulares, distantes de “uma vontade de seguir a carreira da mãe” ou “de redimensionar os projetos que o pai sonhou”, ainda que as narrativas das professoras emergem carregadas de docilidade, abnegação, vocação e sacrifício como em muitos outros lugares do território nacional. No nosso caso, a docência é assumida pela mulher como um recurso de sobrevivência e é por isso que ela acaba por ocupar um lugar quase sagrado na sua existência, assim como a igreja. Não por acaso, a professora que nos narrou a sua história é frequentadora assídua dos cultos de sua igreja. Mantendo uma relação estreita com a religião, como há séculos (Louro, 2008), a docência entre as professoras das ilhas acontece a partir das experiências em cultos religiosos.

Hortência é um tipo-ideal dentre as 8 (oito) professoras que residem ou já residiram nas ilhas. Como conceitua Max Weber, o tipo-ideal é um modelo abstrato que, quando usado como padrão de comparação, nos permite observar o mundo real de uma forma mais clara e mais sistemática. A vida dessa professora em relação a outras nos possibilita ver mais amplamente o sentido que a docência toma em suas existências e o significado político desse grupo de professoras no contexto de um sistema educacional tão desigual, com oportunidades de escolarização tão diversas e que, de certa forma, não atende às aspirações de uma educação republicana como apregoada na constituição brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também nos ajuda a entender o sentido moral e econômico do trabalho dessas mulheres no contexto de precariedade da subsistência familiar da qual são oriundas. Na verdade os temas não econômicos tratados na recolha das histórias de vida em muito explicam a direção dessas mulheres ao encontro da docência como profissão e meio de provimento da família.

O caso do ingresso precário das professoras das ilhas no sistema da SEMED na condição de prestadoras é um exemplo de como as conquistas alcançadas a duras penas (como a formação superior em instituições particulares) são parciais e estão longe de tirá-las da condição de submetimento que a história tratou de colocá-las.

O estudo das histórias de vida das professoras evidenciou, antes de tudo, que, para além de uma limitada, mais real, ascensão econômica da família da professora, que passa a ter acesso a bens materiais da classe média brasileira, ela – a família – se mantém num mundo imaterial que a faz permanecer em um “estilo de vida” muito semelhante a do seu passado. É por isso que mesmo tendo estudado, e não mais trabalhar em atividades que não exijam o grau de escolaridade que tem uma professora, seus filhos voltam a condições de membros familiares anteriores: as meninas engravidam cedo, meninas e meninos não avançam nos estudos, os meninos logo constituem família e começam a trabalhar, isto é, a ascensão econômica não se dá acompanhada de uma alteração de capital cultural. Em síntese, os resultados da pesquisa indicam que a apropriação do capital econômico se dá apartado do capital cultural e é por isso que, mesmo tendo ascendido economicamente, as práticas culturais dessas professoras não são diferentes das de seus pais: não lêem revistas, pouco lêem jornais, não vão ao cinema, raramente escutam boa música, não frequentam teatro, museu ou bibliotecas. E é esta herança imaterial que vai se sedimentando no cotidiano das relações familiares e fazendo reproduzir relações que não se alteram.

Essa condição se concretiza na prática quando as professoras se tornam reféns das universidades particulares, que oferecem formação precária, e não conseguem prepará-las para a aprovação nos concursos públicos da SEMED. Esta situação, no plano do psicológico, produz na professora um sentimento de inferioridade, de incapacidade que é minimizada quando ela consegue (como acontece com Hortência) se tornar liderança na comunidade e se envolver com as suas conquistas e, até, por conta disso, se manter no sistema, mesmo como prestadora. Em depoimento, Hortência (2010) disse que só não foi afastada porque a comunidade “não deixa”, porque a própria comunidade sabe que a professora que não é do lugar não se dedica tanto quanto ela, o que é uma grande verdade. Este envolvimento oferece

um novo aparelhamento à professora, mas mesmo assim não é suficiente para torná-la mais senhora de seu destino e promover a superação da exclusão a qual a mulher mestiça, especialmente a mulher da Amazônia, vem sendo submetida, como acontece com toda a mulher da ralé (Carneiro & Rocha, 2009).

Por fim, identificamos que há um campo de investigação aberto para novos estudos sobre a professora, a docência e gênero na região amazônica, especialmente sobre a mulher e a história da região. Particularmente percebemos que é preciso investir esforços em estudos sobre a história da docência no Pará: as primeiras professoras, as primeiras escolas para meninas, as regras de conduta impostas às mulheres e as transgressões produzidas por elas, as práticas discursivas que aliavam docência e mulher na região. Também identificamos que é preciso, para se compreender ainda mais o “tornar-se professora” na Amazônia, realizar estudos comparados, especialmente entre grupos de professores que vivem situações “de fronteira” (semelhantes às professoras das ilhas de Belém) para pensar mais amplamente sobre as políticas públicas de ingresso da professora no sistema público de educação. Sob esta perspectiva as questões étnicas precisam ser reconhecidas e, por extensão, as condições desiguais de formação.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ANDRADE, Maristela de Paula. Conflitos agrários e memória de mulheres camponesas. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007. p. 445-451.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOXER, C. R. *A mulher na expansão ultramarina*. Lisboa: Livros Horizontes, 1977.
- CARNEIRO, Maria Tereza & ROCHA, Emerson. Do fundo do buraco: o drama social das empregadas domésticas. SOUZA, Jessé (Org.). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- DOMINGUES, Ângela. Famílias portuguesas na colonização do norte brasileiro. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org.). *Sexualidade, família e religião na colonização do Brasil*. Lisboa: Livros Horizontes, 2001. pp. 215-221.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HORTÊNCIA. *Sua história de vida: depoimento* [27 de jul. de 2010]. Entrevistadora: Lenise Ferreira. Ilha do Mosqueiro-PA, 2010. MP4 (01h13)
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 443-481.
- MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.
- MEIHY, Carlos Sebe Bom. Definindo História Oral e Memória. *Cadernos CERU*, nº 5- série 2, 1994.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

___ & HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. O fazer-se das mulheres rurais: a construção da memória e de símbolos de poder feminino em comunidades rurais negras do Tocantins. In: ALVARES, Maria Luzia & SANTOS, Eunice Ferreira dos (Orgs.). *Desafios de identidade: espaço-tempo de mulher*. Belém: CEJUP:GEPEN:REDOR, 1997. pp. 11-23.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Donas e plebéias na sociedade colonial*. Lisboa: Editorial Estampa, 2002.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org.). *Sexualidade, família e religião na colonização do Brasil*. Lisboa-PT: Livros Horizontes, 2001.

SOLÀ, Pere. El estúdio diacrónico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "HISTÓRIA A DEBATE, 1993. *Anais...* Santiago de Compostela: Carlos Barros Editor, 1995, t II, p. 213-220.

SOUZA, Laura de Mello e. *O padre e as feitiçeras*. Notas sobre a sexualidade no Brasil. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). *História e sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. pp. 16-17.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VANSINA, Jan. *Oral tradition as history*. Medison, Wisconsin, 1985.