

Fazer-se professor(a): a formação inicial na fala dos professores(as)¹

Elison Antonio Paim*

Resumo

Professor de Prática de Ensino freqüentemente recebe retornos dos ex-alunos quanto ao quê e como está trabalhando nas escolas, a sobrecarga de atividades e turmas, a falta de material e de tempo para preparar aulas, a necessidade de recorrer aos livros didáticos. Em pesquisa de doutorado procurou-se buscar respostas para o seguinte problema: Como os alunos egressos, do Curso de História da Unoesc – Chapecó nos anos de 1998 e 1999, avaliam as experiências vivenciadas na passagem de acadêmicos para profissionais? Como objetivo central, definiu-se: Perceber como é o fazer-se profissional dos professores de História em início de carreira.

Palavras-chave: Fazer-se professor. Início de carreira. Culturas escolares.

1 INTRODUÇÃO

Muitos poderão exclamar: “mais um artigo sobre formação de professoras!” O que ainda existiria a ser pesquisado sobre o assunto? Dirão que em nosso país existem centenas de artigos e dezenas de teses e dissertações sobre o tema.

Por meio da consulta ao que foi produzido sobre a temática, pude verificar que o enfoque à questão – o diálogo com as professoras buscando por intermédio de suas lembranças o que acontece nas escolas – ainda não é o predominante. Existem aproximações e diálogos com a presente perspectiva, como os leitores desse trabalho poderão verificar. Os trabalhos consultados em grande parte das

* Doutor em Educação pela Unicamp; Mestre em História pela PUC de São Paulo; Professor da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó) e Responsável pelo Centro de Organização da Memória do Oeste de Santa Catarina –(Ceom); elisonpaim@hotmail.com

vezes estão, fundamentalmente, centrados em perspectivas que enfatizaram relações em que os pesquisadores olharam a questão basicamente de duas formas: inicialmente olharam sobre os professores, ou seja, de forma externa verificaram como os professores da escola realizam suas atividades cotidianas; procuram perceber, mediante idealizações, o que eles não fazem; outros pesquisadores olharam para os professores numa perspectiva em que passam a determinar o que eles devem fazer. Esses trabalhos, em grande parte, não procuraram olhar para as questões com os professores, dialogando, ouvindo o que eles pensam sobre a sua formação.

Entendo que, além de formar professores, é pertinente pensar que existe um fazer-se professor, em que estes são sujeitos de suas ações e não estão à mercê de determinações externas.

Parto do pressuposto de que é possível e necessário o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de fazer-se professor, quer esses sujeitos estejam na escola ou na academia. Construí a Tese “Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História”, procurando dialogar com os professores do Ensino Fundamental e Médio, entendendo que estes não precisam de alguém que lhes dê voz e, sim, de alguém que ouça o que há muito tempo vêm gritando e nós, da academia, dificilmente queremos escutar.

As preocupações que desencadearam a produção dessa Tese relacionam-se com minha trajetória, enquanto professor de História, em diversas escolas de Ensino Fundamental e Médio – durante dez anos – e, também, como professor de Prática de Ensino de História, num Curso de licenciatura em História.

Como professor de Prática de Ensino, freqüentemente tinha alguns retornos avaliativos da parte dos ex-alunos e alunas, quanto ao quê e como estavam trabalhando; a sobrecarga de atividades e turmas; a falta de material e de tempo para preparar aulas; a necessidade de recorrerem aos livros didáticos. Eram informações pontuais e esparsas. Cada vez que tinha alguma informação sentia-me incomodado. O incômodo foi crescendo e senti necessidade de buscar, de forma sistemática, maiores informações com os ex-alunos. Pensava que, dessa forma, conseguiria aprimorar a construção das experiências de Prática de Ensino que vinha desenvolvendo. Para tanto, percebi que seria necessário ouvir esses ex-alunos e alunas, para que, de fora da universidade, realizassem uma avaliação minuciosa das experiências vividas, em sua formação inicial.

Elaborei, então, um projeto de pesquisa e o apresentei à Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina do *Campus* de Chapecó, concorrendo a financiamento, na modalidade Balcão de Projetos.

Relacionei como objetivos²: avaliar a formação inicial desenvolvida pelo Curso de História da Unoesc – Chapecó, especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino de História I, II e III; verificar como os professores de História, em início de carreira, avaliaram suas experiências, como profissionais; identificar as experiências de ensino, que vinham sendo desenvolvidas pelos professores de História, em início de carreira; avaliar o papel da disciplina Prática de Ensino de História no processo de formação inicial dos professores de História; perceber como é o fazer-se profissional dos professores de História, em início de carreira.

O projeto iniciou em 2001; como o volume de informações trazidas em cada entrevista aumentava, comecei a perceber que não era uma pesquisa para ser realizada em apenas um ano, como previa o projeto inicial. Desse modo, decidi transformá-lo em projeto de tese de doutorado.

A viabilidade da pesquisa ocorreu, em grande parte, por meu contato frequente com as escolas da rede estadual e municipal dos municípios da Região Oeste de Santa Catarina, principalmente, por meio do acompanhamento de novos estagiários, facilitando a localização dos egressos do Curso de História da Unoesc/Unochapecó.

Para nortear a pesquisa, utilizei-me de questões calcadas nos aspectos: da subjetividade do novo professor; das atividades docentes; do relacionamento profissional; da avaliação da formação inicial; da participação; da formação continuada. Essas questões foram efetuadas para os professores depoentes durante as entrevistas. Não foi obedecida uma seqüência rígida em todas as entrevistas, até porque muitas outras perguntas surgiram no decorrer de cada uma delas.

Como fontes de pesquisa utilizei relatórios de estágio e de pesquisa produzidos pelos professores e professoras depoentes, materiais técnicos da universidade, anotações sobre as aulas dos estagiários que assisti, além de minhas próprias lembranças. A principal fonte de informações ocorreu mediante depoimentos orais, gravados, em que apresentei algumas questões-chave para que pudessem dar início às falas. As perguntas foram semidirigidas, os depoentes puderam expor sobre tudo o que entenderam como necessário para a pesquisa, dando ênfase às questões de pesquisa. Após a coleta gravada dos depoimentos fiz

a transcrição e textualização para posterior análise, confrontando-as com outras fontes e com referencial teórico e, finalmente, a escrita do texto.

Busquei os dados numa perspectiva qualitativa, especialmente por intermédio de fontes orais, pois acredito que, como afirma Portelli:

Entrevistas, sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas [...] o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor [...] Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. (PORTELLI, 1997, p. 31).

Outro aspecto importante que foi considerado ao realizar as entrevistas foi o ato de rememorar em si, pois na rememoração reconstruímos o passado vivido, a partir de nossos referenciais do presente.

Neste artigo apresento o diálogo realizado com os professores sobre sua formação inicial na relação com as discussões sobre as culturas escolares, nesse sentido evidencio como viveram a experiência de cursar a graduação e iniciar o trabalho nas escolas. Como resultados, percebi a possibilidade de captar elementos que vão além da idéia de formar professores, que há um fazer-se professor que acontece de forma relacional com os diferentes sujeitos presentes nas escolas.

2 CULTURA ESCOLAR

A Cultura Escolar vem sendo abordada por muitos autores que tem procurado definir, caracterizar, expressar essa perspectiva de entendimento, relativa às questões referentes ao universo da escola e aos sujeitos que nela convivem. É uma perspectiva que procura olhar para as temáticas da escola partindo do interior dela, ou seja, no diálogo com o que efetivamente acontece na escola e não apenas com as determinações estruturais, governamentais, legais. Assim, há a possibilidade de trabalho numa perspectiva que considere os professores como sujeitos de seu pensar e fazer em conexão com as culturas mais amplas, ou seja, com os modos de vida.

Para tal faz-se necessário romper com a forma prevalecente de olhar para a escola procurando o que ela não é, ou seja, o que deveriam ser a escola, os professores, os alunos, os funcionários, deixando de lado o que efetivamente são.

Numa tentativa de aproximação desse campo, inicialmente, analiso como alguns autores trabalham o conceito de cultura escolar. Para Dominique:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] (DOMINIQUE, 2001, p. 10, grifo do autor).

Ou, ainda, como a cultura escolar trabalha com o “[...] remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas” (DOMINIQUE, 2001, p. 22); assim, a cultura escolar estaria entranhada nos sujeitos, após sua passagem pela escola.

Outro autor que trabalha com o conceito de cultura escolar é Frago ([199-], p. 7), para ele a cultura escolar:

Inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desapareição, - e modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas [...] é toda vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer.

Também, Pintado (2000, p. 224), numa perspectiva de definição e delimitação do campo de estudos, apresenta:

Se incluyen, inicialmente, aspectos relacionados con la instrucción, esto es, lo que la escuela enseña y que es objeto de cuantificación por su relación inmediata con los procesos de aprendizaje, pero también otros mucho más íntimos que afectan a la personalidad global del sujeto, como la generación de actitudes y la jerarquización de los valores.

Por sua vez, Gómez Pérez (2001, p. 164) fala de uma cultura docente, ou seja, os professores desenvolvem também elementos de uma cultura própria:

Como conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, de sentir, de atuar e se relacionar entre si [...] A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões.

Outra dimensão que é focalizada pelo autor é a da cultura experiencial, na qual aborda aspectos da experiência dos sujeitos – professores –, nos quais cada um desenvolve suas singularidades de forma individual, mas numa dimensão de coletividade:

O desenvolvimento da cultura experiencial de cada indivíduo é um compêndio singular de conteúdos e formas, de capacidades e sentimentos, atitudes e conhecimentos que se geram na concreta e peculiar interação evolutiva de cada sujeito com as peculiaridades, as pressões e as possibilidades, bem diferentes de cada cenário vital. (GÓMEZ PÉREZ, 2001, p. 256).

Percebo que os autores, ao abordarem o presente tema, referem-se sempre à cultura escolar como se houvesse uma relativa homogeneidade nas formas de pensar e viver escola. Questiono a perspectiva desses autores – perspectiva esta que os aproxima de uma ótica estruturalista – pois entendo não existir “a cultura escolar” e sim as “culturas escolares”, com uma multiplicidade de formas de fazer e viver escola quantas forem as unidades escolares e os sujeitos que nelas vivem, estudam, relacionam-se.

Porém, poderão os leitores questionar se não estaria relativizando tal conceito em demasia. Digo-lhes que não. Isso porque parto da concepção de cultura defendida por Raymond Williams (1969; 1979) e Edward Palmer Thompson (1981; 1998) quando afirmaram que cultura são modos de vida. Vejamos como tais autores trabalham com tal problemática. Williams, em diálogo com Herder, afirma que:

Era necessário, argumentou ele, falar de “culturas”, e não de “cultura”, levando-se em conta a variabilidade, e dentro de qualquer cultura reconhecer a complexidade e variabilidade das formas que lhe davam forma. As interpretações específicas que então ofereceu, em termos de povos e nações “orgânicos” e contra o “universalismo externo” do Iluminismo, são elementos do movimento romântico, que hoje tem pouco interesse ativo. Mas a idéia de um processo social que modela “modos de vida” específico e distinto é a origem efetiva do sentido social *comparativo* de “cultura” e de seu plural, já era agora necessário, de “culturas”. (WILLIAMS, 1979, p. 23).

Em outro momento do mesmo texto, afirma que “[...] o conceito de cultura é um processo social constitutivo que cria ‘modos de vida’ específicos e diferentes.” (WILLIAMS, 1979, p. 25).

Em sua obra “Cultura e Sociedade”, afirma que o conceito de cultura não pode pautar-se apenas na distinção entre cultura burguesa e cultura popular e que, portanto:

A cultura não é apenas um corpo de trabalho imaginativo e intelectual; é também e essencialmente todo um modo de vida. Para fazermos a distinção entre a cultura burguesa e a cultura da classe trabalhadora, devemos buscar a base para distinção no ‘modo total de vida e, ainda aí, não devemos limitar – a evidências tais como a forma de morar, a maneira de vestir ou de aproveitar o lazer. [...] A distinção crucial está em formas alternativas de se conhecer a natureza da relação social. (WILLIAMS, 1969, p. 333).

Thompson, por sua vez, ao referir-se à cultura, aproxima-a da noção de experiência afirmando que:

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...] elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares de parentesco, e reciprocidades, como valores [...] na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Em outro momento, no livro “Costumes em Comum”, Thompson retoma o conceito de cultura, afirmando que uma cultura é “[...] também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos.” (THOMPSON, 1998, p. 17). Em outra seqüência do mesmo livro, ainda na introdução, o autor faz uma recomendação, relativa ao conceito de cultura:

Esquecer que “cultura” é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado o componente; os ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho. (THOMPSON, 1998, p. 22).

A cultura não é pensada apenas como expressão da sociedade. A cultura é também instituinte da sociedade. Desse modo, a cultura dos trabalhadores não é apenas resultante do que produzem, mas também das lutas das resistências. Percebo assim que as relações de dominação e resistência não são dicotômicas e sim fazem parte do mesmo jogo de relações.

Nesse sentido, entendo a existência de tantas culturas quantos forem os grupos humanos, quantos forem os modos de vida. Assim, pensa-se a “cultura escolar”, como “culturas escolares”, como multiplicidade de experiências e significados, em oposição à unicidade e à homogeneidade. Embora existam elementos comuns nos ordenamentos oficiais para as escolas, cada uma cria ou recria sentidos próprios, para cada local específico.

3 REMEMORAÇÕES DOS PROFESSORES(AS)

Nesse momento procuro articular aspectos das culturas escolares com as subjetividades dos professores de História. Destaco como elementos das culturas escolares foram marcantes e estão presentes na fala dos depoentes, ao rememorar os momentos da Graduação.

Ao trazer suas vozes, aproximo e reconheço no outro o universo singular, as marcas do social do coletivo/individual, do voluntário/involuntário, consciente/inconsciente; reconheço as marcas dos processos de rememoração (BENJAMIN, 1994; SEIXAS, 2001-2002; BÉRGSON, 1999; PROUST, 2003; HALBWACHS, 1990).

Apresento como os depoentes rememoraram sua formação inicial. Como percebem o Curso de História realizado dois ou três anos após o término da Graduação. Quais as experiências que foram significativas e quais as que permaneceram apenas como vivências.

A professora Dirce reporta-se às “lacunas” do Curso, às dificuldades que encontrou enquanto professora em virtude dessas “lacunas”.

Assim, em algumas disciplinas ficaram algumas lacunas. Eu, por exemplo, tenho muita dificuldade em dar História Antiga. Eu não consigo, às vezes eu tenho que ir a busca de outro material que eu [...] Assim, não sei me situar neste material, não consigo estar produzindo um novo conhecimento, mas de repente eu estou reproduzindo aquilo que já existe, porque não ficou bem claro. Então, uma das lacunas do curso eu acho que foi essa. Dificuldades a mais assim, ao longo, eu acho que não, é a questão de ler os textos, as leituras, enfim, devido ao tempo de trabalho, a gente trabalhava 60 horas na época. Então de manhã, de tarde e de noite, então [...] Há dificuldade, mas no mais o Curso superou as expectativas. Trouxe um novo conhecimento né, uma forma diferente³.

O que é esse diferente? O que pretendia com a disciplina de História Antiga? Era mais conteúdo, mais metodologia, bibliografias? Porém, o que se evidencia em seu depoimento é a dificuldade em trabalhar com os conteúdos de História Antiga previstos nos programas oficiais da Rede Pública do Estado de Santa Catarina. Programa que determina que nas sétimas séries seja trabalhada a História Antiga. Outro elemento significativo é a idéia de que o conhecimento histórico é produzido de forma linear e que, portanto, é necessário preencher todas as lacunas, como se não fosse possível pensar e trabalhar com História, para além da velha seqüência linear de tempos e espaços expressa na distribuição de conteúdos.

Para o professor Narcisio, diferentemente, o Curso de História foi considerado como um “pontapé inicial”, que mostrou algumas linhas a serem trabalhadas, dessa forma, narrou que:

Não tive experiência de trabalhar durante o Curso, nem antes, mas eu acho que ali dá um pontapé inicial, mostra mais ou menos as linhas a serem trabalhadas abre a visão do professor, que métodos, assim, a que objetivos chegar, né? Então, eu acho que ele é muito interessante, e a gente tem dificuldades depois na sala, é claro. Que até se a gente tivesse oportunidade de estar ligado à Universidade para buscar assim, outras informações também, durante o trabalho da gente seria interessante. [...] A minha dificuldade, que eu tive, no início, foi mesmo na [...] buscar conteúdos. Aperfeiçoar-me nos conteúdos. [interrupção na gravação em razão da entrada de alguém na sala] No início eu tive dificuldade com a questão do conteúdo, né? Mas eu acho que a questão do conteúdo não foi falha da Universidade, eu acho que foi assim, falha do meu Segundo Grau, que eu acho que, que eu devo ter aprendido pouco de história, né? E lá da Universidade, assim, eu percebi que não tive assim muitos conteúdos [...] Muitos conteúdos para serem aplicados na prática. Teve assim bastante teoria que [...] Que eu acho que poderia, que a Universidade poderia ter dado, assim, um pouquinho mais de embasamento para a gente trabalhar na prática, na sala de aula⁴.

Percebo na narração duas preocupações; inicialmente com os conteúdos, em relação às dificuldades encontradas no momento em que chegou na escola. Essa falta de conteúdos é atribuída ao Segundo Grau e à Faculdade, a qual teria trabalhado mais com teorias do que com conteúdos. Uma segunda preocupação foi em relação ao embasamento para “aplicar” em sala de aula.

A fala do professor é remetida àquela preocupação que vários depoentes expuseram, ou seja, a “aplicação” daquilo que a universidade trabalha. É uma preocupação corrente entre muitos professores, inclusive em outros espaços que se tem trabalhado, como cursos de Formação Continuada, nos quais frequentemente existem cobranças para focalizar “coisas para que possamos aplicar em sala de aula”. Essa preocupação freqüente dos professores remete a uma dada perspectiva de formação de professores, em que a academia ou o professor formador deverá apresentar para os acadêmicos formas, metodologias, técnicas de como trabalhar, de como aplicar em sala de aula. Remetem a racionalidade técnica, como ela pensa e age para formar professores; ou seja, são dadas as receitas para que os professores apliquem em suas futuras salas de aula; evidencia-se, nitidamente, nessa perspectiva, o desrespeito para com os professores formados

para serem ‘repassadores’, transmissores de conteúdos que foram produzidos por aqueles que têm competência para tal, ou seja, os pesquisadores acadêmicos.

A fala do professor Narcisio e de vários de seus colegas expressa o quanto esta concepção de professor, como transmissor de conteúdos, está impregnada nos modos idealizados de ser professor.

A professora Ângela Sulsbach avaliou tal formação como boa e salientou que apenas hoje ela consegue perceber as relações daquilo que foi trabalhado com a sala de aula.

Como eu não estava muito preparada, né, não sei se a deficiência foi minha, mas ele foi bom. Mas só hoje, com a experiência que eu tenho, passado esse tempo de quatro anos, que eu estou conseguindo fazer a ponte daquilo que eu vi, com o que eu estou trabalhando com os meus alunos, mas, assim, de imediato, naquela época, em 97, 98, eu não consegui fazer essa ponte, né? E, quando eu comecei a trabalhar mesmo com os alunos, na disciplina de História, comecei a engatinhar alguma coisa, mas hoje, depois de eu ter me formado, depois de quatro anos de formação, é que eu consigo estar voltando naquelas leituras e entender aquelas leituras que eram propostas naquela época, que eu não entendia, mesmo trabalhando com os alunos. Então, hoje já está me facilitando mais⁵.

A professora Elisabete Moreira, ao fazer suas lembranças sobre o Curso, narrou que:

Nesses quatro anos que a gente ficou lá, em alguns pontos ele cumpriu o que a gente esperava, em alguns pontos, eu não vou me pegar em nome dos professores, não é isso, mas em alguns pontos eu acho que ele deixou, ficou a desejar. Mais assim em termos de conhecimento, que eu acredito que os professores imaginavam que a gente tinha, ou que a gente buscasse, e nós não fomos, e que ficou lacunas, né? Mas no geral, foi uma outra visão, um outro jeito de trabalhar a história. E que, eu acho até, eu acredito que era isso que vocês queriam, que a gente não imaginasse aquela história como nós tínhamos tido, Ginásio, no 2º grau, e tentasse trabalhar a história de uma outra maneira mais discutida. E para isso foi muito bom, porque daí eu aprendi a discutir coisas que eu não sabia, né? A questionar, assim, a ver uma reportagem e tentar entender o que tem por trás de tudo

aquilo ali, que até aquele momento, não sei também se porque fazia quinze anos que eu não estudava, a gente estava meio bitolada, né? Porque tu vias, tu acreditavas que [...] Tu acreditavas e achavas que era aquilo mesmo. Em cima de tanta discussão que houve naqueles quatro anos, eu aprendi a mudar essa visão. Hoje em dia eu fico pensando o que tem por trás de cada coisa, tentando descobrir e tentando passar isso para os meus alunos também. Ver se eles não acreditam em tudo o que vêem, tenta descobrir o que existe, em cada informação, tudo aquilo que eles vêem⁶.

Em sua narração aparece certo descompasso entre as suas expectativas como estudante e as dos professores do Curso. Em sua análise ocorreu maior aproximação e entendimento daquilo que eram as expectativas dos professores e as dos acadêmicos, quando, após o término da graduação ela percebeu que os docentes esperavam que os estudantes tivessem iniciativas em buscar outras informações, realizassem outras leituras, para além daquilo encaminhado como obrigatório durante as aulas. Por outro lado, destacou a importância das aulas da Graduação, para a construção de análises questionadoras dos problemas cotidianos. Essa formação para a autonomia contribuiu para o seu trabalho como docente, pois hoje ela tenta trabalhar com os seus alunos, elementos da sua formação inicial.

A depoente Jussara destacou o Curso como importante para a abertura de novos horizontes, de aprofundar questões já conhecidas, enfim, tendo contribuído muito para sua formação inicial.

Eu acho que, acho não, tenho certeza, foi um bom curso, assim, a gente teve oportunidade de abrir novos horizontes e estar assim discutindo muitas questões que a gente conhecia sim, mas não com tanta profundidade como a gente teve durante o curso e apesar de ser assim, um curso de finais de semana. Mas foram muito boas as aulas que a gente teve e os trabalhos que a gente também fazia. As leituras que a gente teve, a pesquisa, tudo contribuiu bastante. Embora, assim, eu vejo que talvez [...] Um pouco a carga horária, talvez, porque depois, quando a gente vai para sala de aula, a gente percebe assim, que algumas coisas ficaram, né? Não porque não puderam ser trabalhadas, mas talvez por causa do tempo⁷.

A professora Luzia enfatizou em sua narrativa a desmistificação da história oficial, que havia tido em sua vida escolar anterior:

Ah, eu acho que o Curso de História, o meu, assim, foi uma coisa muito boa. Eu acho que a gente que faz história assim, a gente tem uma outra [...] É totalmente diferente daquilo que a gente [...] Que nós enquanto alunos estudamos, né? A gente estudava aquela história oficial, que eu, por exemplo, assim, como aluna, eu não me lembro de um professor de história que tivesse me marcado. Hoje eu tenho um relacionamento, que eu gosto dos meus alunos, assim, quando o aluno chega, professora, ó, eu preciso falar tal coisa que eu ouvi lá em tal lugar. Então é sinal que alguma coisa a gente deixa, né? E eu não me lembro disso. Por quê? Porque eu acho assim, a maneira que a gente tinha história, não marcava.

Em outro momento do depoimento, retomei a questão, solicitando-lhe que falasse do Curso, da Graduação: “Assim, fazer a Faculdade de História, como você avalia hoje?”

Eu acho que aquela busca, para os meus anseios daquela época foi muito bom. Eu acho que eu me encontrei no Curso que eu fiz. Eu encontrei aquilo que eu queria. A minha busca foi assim, compensada, porque eu, pelo menos eu tento trabalhar, o meu ritmo de trabalho, que eu estou trabalhando hoje, com meus alunos, o que eu estou tentando passar para eles, eu acredito que está dando certo. Assim, a gente não pode dizer está dando certo, eu não posso afirmar, mas eu sinto assim, nas minhas aulas, que tem alunos, assim, que eu sinto que eles se apaixonam por história, sabe, então eu acho assim, que é uma coisa bem minha, que eu adquiri isso na minha Faculdade, né? Acho que é uma coisa assim, que nós enquanto professores, temos muito do que vocês passaram, que eu acho que a partir do momento que vocês passaram para gente gostar de história assim, eu acho que é só porque você tem, alguém passou, né? Senão você não pega⁸.

Para a professora Meire, o curso proporcionou mudanças em sua concepção de história, ensino de história e na própria maneira de olhar para o Curso de História. Este, inicialmente era por ela visto apenas como uma possibilidade de ingressar na Universidade, para depois mudar de Curso. Assim ela nos narrou que:

Primeiro eu queria caracterizar assim, quando eu comecei o Curso de História, eu tinha a idéia pobre que eu estaria aprendendo história e até por isso que eu iria usar o Curso como ponte.

Porque na verdade, história se aprende a partir do momento que você sabe ler, sabe ter uma boa interpretação, ou a relação com a leitura que você faça e sai pesquisando por conta própria. O Curso de História me mostrou e fez permanecer nele era uma proposta de como trabalhar a história. Junto com os alunos, com os pequenos, que também, provavelmente, vêm para a sala de aula achando que vão relacionar datas, personagens, atitudes de momentos. Na verdade, o que o Curso trazia era uma tônica completamente diferente trazia o envolvimento, a percepção do que seria a história, de como ela poderia estar inserida na nossa vida, de como que nós, agentes históricos passivos, poderíamos nos tornar agentes históricos ativos. E foi isso que me fez permanecer no curso. E eu diria para você, Elison, que a característica maior que eu vi no Curso, positiva, de pôr na cabeça da gente, de ver assim quem sou eu na sociedade que eu vivo, que sociedade é essa a qual eu pertence. Porque a maioria das pessoas pertence, são, mas não sabem, nem o que são e como é que essa sociedade se estrutura e se estabelece⁹.

A professora Vanda avaliou sua Graduação como sendo um bom curso. Porém, para ela, foi problemático o tempo de duração do Curso, que, sendo em regime especial – finais de semana –, dificulta um pouco o contato com os professores. Vejamos:

O curso foi bom, só que eu diria assim, para professor de história, curso à distância de repente deveria ser mais longo o período. Não só quatro anos, eu acho que como é à distância, poderia se prolongar mais o tempo, porque ele, a gente não tem um contato muito grande com o professor, isso faz parte, as dúvidas a gente vai [...] a gente vai tendo. E, daí a oportunidade de você estar com o professor é pouca. Mesmo que a Universidade, mesmo que os professores estavam sempre prontos para atender, mas nem sempre era possível para a gente. Mas eu vejo assim, que o tempo, hoje eu sinto que poderia estudar mais ainda. Eu sinto essa necessidade. Com a experiência que eu estou tendo hoje. Hoje eu teria mais condições e, talvez, as minhas dúvidas tirar¹⁰.

A professora Evânia, inicialmente falou que o Curso lhe deu autonomia em vários aspectos de sua vida, não apenas no profissional.

Eu penso assim, que ele me deu autonomia. Deu muita autonomia, não só na questão de conteúdo, na questão do ensino em si, mas na questão assim da própria vida. Realmente, assim, eu vejo que foi um processo de autonomia a minha passagem pelo Curso de História, o meu Curso em si, ele me levou para isso. Para a busca, para a pesquisa, né? Não num sistema de fechamento, mas sim para ampliar, para buscar.

Procurando ampliar sua narrativa, propus que ela fizesse uma avaliação do Curso: Você percebe determinada área que faltou alguma coisa, você sente falta, ou que complementa, que ajuda hoje no teu trabalho, como é que você vê isso?

Eu vejo assim, na [...] Eu penso que deveria ser, a Filosofia ter trabalhado de uma forma mais ampla, né? Ajudaria bastante. A Sociologia deveria ter mais cadeiras, mas, acho que deveria ser mais ampla também, e a questão da, da prática em si [...] Deveria ter mais horas, mais tempo, mais preparação para prática em sala. Eu vejo assim, não o estágio em si, mas deveria ser levado em conta [...] Alguma cadeira enquanto professor, não simplesmente para o estágio. Eu vejo, assim, que o estágio é meio [...] Enganação, né?

Houve um questionamento a fim de clarear melhor sua afirmação: Por quê? Como é que você explica isso?

Porque tu colocas a tua teoria ali toda, tu vais estar colocando em prática no estágio. Tu vais estar colocando. Quer dizer, a questão da experiência em sala de aula, que nem no meu curso, tinha muita gente que fazia anos, então eu vejo que poderia ser aproveitado de alguma forma, estar rediscutindo, foi rediscutido teoricamente. Mas até enquanto a sala estar, observando esses mesmos colegas, estar abrindo [...] Acho que o tempo foi curto, mas [...] eu penso assim, que na prática deveria ser [...] Essa questão do tema gerador, que está sendo discutido, né? A questão temática, não deu que a questão do tempo aí foi fundamental¹¹.

Percebo nos depoimentos dos professores em início de carreira, a construção, o fazer-se dos professores ocorre num processo relacional, ou seja, constrói-se na interação com os outros, isto é, com os professores universitários, os cole-

gas de trabalho, os alunos, a comunidade escolar ou, ainda, outros situados em diferentes locais da produção de saberes, na troca de experiências. No diálogo constante é que ocorre o crescimento profissional do professor. Esse processo, portanto, acontece de maneira social e nunca individual; e, sendo social, não pode ser homogêneo.

4 CONCLUSÃO

Proponho que pensemos a experiência na sua dimensão de totalidade, para além do científico e do racional, pois como Benjamin defende, é preciso “escovar a história a contrapelo”, trazer o insignificante, o miúdo, o relegado para a história. Essas questões são remetidas à Sonia Kramer, quando, em diálogo com Benjamin, aponta as contribuições do seu pensamento para falar em educação:

O professor teve sua experiência empobrecida: seu conhecimento não é visto como “verdade aurática” e, ele não é narrador por não ter uma experiência coletiva a contar. Quem é ele? Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. [...] Tornaram-se, professor e alunos, meras mercadorias? [...] Como operário (na linha de montagem), o jogador (sempre começando), o passageiro (vagando na multidão), professores e alunos estão também condenados ao eterno recomeço? Há possibilidade do “novo” ou sua ação se reduz ao “sempre-igual”? Para se buscar a possibilidade de mudança, precisa-se buscar (me parece) a relação que é construída por professores e alunos, com o conhecimento produzido na prática social viva, para que deixem de se deslocar como autômatos [...] Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor? Como ler em cada objeto a sua história? (KRAMER, 2002, p. 58-59).

Muitos têm pensado a formação de professores desconsiderando o que os professores pensam. São discussões genéricas sobre um professor sem rosto, sem nome, sem identidade, sem experiência; fala-se do “professor” e não especificamente do Narciso, da Jussara, da Meire e tantos outros sujeitos únicos que são.

Ao trabalhar com memórias, Benjamin nos instiga a pensarmos como as memórias dos professores podem contribuir para o seu fazer-se. Possibilita que questionemos em que medida as memórias de formação escolar, de suas vidas, de sua construção como cidadãos, como profissionais da educação, podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os professores? E, mais do que isso, em que medida os próprios professores podem se fortalecer, respeitando-se mais, em contato vivo com suas próprias memórias?

Making of the teacher: the initial formation the speak of teacher's

Abstract

As a Teaching Practices teacher frequently, we receive the ex-students feedback about what and how they were working in the schools, the overload of classes, the lack of material and time to prepare the classes, the necessity of resort to the didactical books. In doctorate research I tried to find answers to this problem: how the graduated students of the History Course of Unoesc – Chapecó in 1998 and 1999, asses their experiences in the passages from academics to professionals? As central objective I defined: see how the making of the History teachers in is the beginning of their careers.

Keywords: Making of the Teacher. Beginning of Career. Education Culture.

Notas explicativas

¹ Este texto é uma reorganização de comunicação apresentada no VI Congresso Internacional de Educação, realizado na Universidade do Contestado – UNC, *Campus* de Concórdia, em maio de 2007, é parte do capítulo da Tese “Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História” apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp em 2005.

² Os verbos “avaliar”, “verificar”, “identificar” foram empregados nos objetivos do projeto original. Com as leituras realizadas para a construção da Tese fui percebendo que eles expressavam uma concepção técnica de educação, portanto, tornaram-se inadequados ao que estava propondo. Hoje os trocaria por outros que expressam com maior nitidez o que foi produzido ao longo da trajetória de construção da Tese. Poderiam ficar assim: “perceber como os acadêmicos rememoram a formação inicial”; “buscar junto aos professores e professoras de História como viveram o início de carreira”; “aproximar-me das experiências de ensino desenvolvidas pelos professores de História em início de carreira”; “apreciar o papel da disciplina Prática de Ensino de História na formação inicial dos professores e professoras de História”.

- ³ Depoimento oral de Dirce Laufer, concedido em março de 2001.
- ⁴ Depoimento oral de Narcisio Furlan, concedido em 15 de maio de 2007.
- ⁵ Depoimento oral de Ângela Regina da Silva Sulzbach, concedido em 26 de março de 2002.
- ⁶ Depoimento oral de Elisabete Dal Piva Moreira, concedido em 26 de março de 2002.
- ⁷ Depoimento oral de Jussara Odete Correa, concedido em 28 de março de 2002.
- ⁸ Depoimento oral de Luzia Margarete Corá, concedido em 26 de março de 2002.
- ⁹ Depoimento oral de Meire Ferrari de Castro, concedido em março de 2001.
- ¹⁰ Depoimento oral de Vanda Tiepo, concedido em 11 de julho de 2002.
- ¹¹ Depoimento oral de Evânia Müller da Rosa, concedido em 10 de junho de 2002.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 185-236. (Obras escolhidas v. 3).

_____. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v. 1).

_____. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas v. 2).

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOMINIQUE, J. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, p. 9-43, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao. **História da educação e história cultural**: possibilidades, problemas e questões. Tradução Sérgio Castanho. [199-].

GÓMEZ, Angel Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PINTADO, Antonio Molero. Em torno a la cultura escolar como objeto histórico. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). **La Cultura Escolar de Europa: tendências históricas emergentes**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 223-228.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na história oral. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)Sentimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

_____. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. In: **Projeto História**. São Paulo: Educ, n. 24, 2002. p. 43-63.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria** – ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIÑAO, Antonio. Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). **La cultura escolar de Europa**: tendências históricas emergentes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 169-204.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade** – 1780-1950. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.