Ok'd
d/PDI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO FAZER-SE PROFESSOR

Autor: ELISON ANTONIO PAIM
Orientador: MARIA CAROLINA BOVERIO GALZERANI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por ELISON ANTONIO PAIM e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19/12/2005

Assinatura: M. Carolina Boveiro Galzerani

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2005

© by Elison Antonio Paim, 2005.

UNIDADE FE
Nº CHAMADA
V EX
TOMBO BC/ 68445
PROC 16-P-123-06
C
PREÇO 11,00
DATA 17/05/06
Nº CPD

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Paim, Elison Antonio.
P159m Memórias e experiências do fazer-se professor / Elison Antonio Paim. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Maria Carolina Bovério Galzerani.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Carreira docente. 3. Professores de história. 4. Santa Catarina (SC) – Educação. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-231-BFE

Keywords : Teacher training; Teaching career; History teachers; Santa Catarina (SC) – Education;
Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação : Doutor em Educação
Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani
Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias
Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca
Profa. Dra. Vera Sabongi De Rossi
Data da defesa: 19/12/2005

RESUMO

Esta tese desenvolveu-se a partir de experiência vividas como professor de Prática de Ensino de História na Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Após o término do trabalho com cada turma surgiam preocupações em relação ao que acontecia como eram as relações e atividades desenvolvidas por estes professores iniciantes. Neste sentido, busquei através do diálogo com ex-alunos, as possíveis 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 objetivos elenquei: verificar como os professores de História em início de carreira avaliam suas experiências, enquanto profissionais; perceber como é o fazer-se profissional dos professores de História em início de carreira. 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 nas lutas da categoria; da formação continuada. Como fontes de pesquisa utilizei relatórios de estágio e de pesquisa produzidos pelos professores depoentes, materiais técnicos da universidade, além das memórias e experiência vividas pelos professores em início de carreira. Como ferramentas teóricas contribuíram Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Eduard Thompson e Lev Vygotsky. Como foi possível captar elementos que vão além da idéia de formar professores, que há um fazer-se professor. Nesse sentido percebo um emaranhado de relações que se constituem quando os professores se relacionam com diferentes sujeitos. Ao produzir conhecimentos numa perspectiva dialógica procurei ver os fragmentos, os estilhaços das relações nas narrativas das professoras, mas também a totalidade ao pensar as relações desenvolvidas na escola racionalizada. Possibilitou-me perceber nessa relação com o outro dos depoentes, o quanto é necessário para nós pesquisadores respeitarmos e

valorizarmos o outro na relação de pesquisa fazendo com que o outro -o depoente - se torne sujeito, que também tenha autoria.

ABSTRACT

This thesis developed itself out of experiences lived as a professor of Teaching Practice of

History at Universidade Comunitária Regional de Chapecó. After finishing the work with each group, worries came up towards what happened and how the relations and activities were developed by these beginner teachers. In this sense, I searched through dialogue with ex-students, the possible answers for the following issue: How did the students who egressed the History Course at UNOESC – Chapecó in 1998 and 1999 evaluate experiences lived in the passage from students to professionals? As objectives I ranged: Verifying how the History teachers at the beginning of their careers evaluate their experiences as professionals: Realizing how it is making professionals of the History teachers at the beginning of career. To lead the search I made use of issues based on aspects from: the subjectivity of the new teacher; teaching activities; professional relationship; evaluation of the initial degree; participation in the struggles of the category; continuous Teacher education. As sources of research I made use of internship and research reports made by the interviewed teachers, technical materials of the university, besides the memories and experiences lived by the teachers at the beginning of career. As theoretical tools I had the contribution of Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Eduard Thompson and Lev Vygotsky. As it was possible to captive elements which go beyond the idea of forming teachers, that there is the makings of a teacher. In this sense I have realized an entanglement of relationships that constitute when the teachers relate themselves with different subjects. While producing knowledge in a dialogic perspective I tried to observe the fragments, parts from the relationships in the teachers' narratives, however, the totality while thinking the relationships developed in the rationalized school as well. It was possible to be realized in this relation with the other of the deponents, how much it is necessary for us researchers to respect and give value to

the other in the research relation making the other – the deponent – becomes himself/herself the subject, who also has authorship.

AGRADECIMENTOS

Para que esta tese fosse produzida muitas pessoas e instituições contribuíram de diferentes formas, a todos vocês muitíssimo obrigado. Não posso colocá-los todos no início da relação, mas em meu coração não existe hierarquia.

A Deus/Oxalá, Santos/Orixás ou qualquer outro nome lhes atribuam pela vida em plenitude.

À Carol, orientadora que pacientemente realizou o trabalho com tranqüilidade, carinho, compreensão, apoio e, acima de tudo com respeito e amizade.

Às três mulheres especiais de minha vida Aida, Ana Carolina e Marina Luz, obrigado pela paciência com que suportaram a presença-ausência, a falta de paciência, as broncas e tudo de bom e não tão bom, que vivemos nesses quase quatro anos de elaboração desta tese.

Às Professoras, Drª. Selva Guimarães Fonseca, Drª. Corinta Maria Grisólia Geraldi e Maria de Fátima Guimarães Bueno, pelas contribuições valiosas durante o exame de qualificação.

Aos professores e professoras depoentes, Ângela Sulsbach, Dirce Laufer, Meire Ferrari de Castro, Marilita Bertolo, Juscemara Matielo, Jéferson Tizzianni, Neiva Bês, Nanci Krindges, Joana Sutilli, Narcisio Furlan, Gentília Casagrande, Vanda Tiepo, Débora Dutra, Tânia Dalastra Evânia Muller da Rosa, Ângela Cechetti, Elisabete Moreira, Luzia Margareth Cora, Jussara Odete Correa, Elisabeth Busatto, sem a disponibilidade e confiança de vocês não existiria a tese.

Aos professores e professoras que contribuíram para fazer-me o professor que sou: Leda, Eloa, Darci, Neida (professoras de séries iniciais); Beto, Corina, Loter, Maria Lucia, Mariazinha, Beoci, Dalila, Marilene, Leonora, Cristina, Eroni, (Ensino

Fundamental); Nara, Nelcinda, Maria Tereza, Haroldo, Elvio, Ivo, Romilda, Cleci, Maria Lucia, (Ensino Médio); Joel, Ana Maria, Luiz, Berenice, Neli, Knol, Vitor Hugo, Neida, Marli, Terezinha, Teófilo, Almir (Graduação em História); Eloia, Vilma, Vera, Liliam, Graça, Ivo, Arlete, Anilda, (Graduação em Geografia); Pedro, Arlene, Jacir (Especialização em Educação Popular); Heloisa, Maria Bernadete, Cristina, Yara, (Especialização em História); Maria Antonieta, Stefania, Déa, Paulo, Ivone, Ana Maria, Leda (Mestrado); Ediógenes, Pino (Doutorado), perdoem-me os demais, mas a memória falhou, de qualquer forma o carinho e gratidão a todos.

Aos familiares que estão entre nós, Maria Elizete, Iglicério, Carine, Eva, Eurides, Taylor, Hermes, Leontina, Hermes Gilbert, Angelita, Edite, Olívio, Edgeu, Ivone, Paulin, Henrique, Saulo, Neila, Cássio, Daniel, Cláudio, Vitor e todos aqueles que já cumpriram sua missão aqui na terra. Obrigado por cada um a seu modo demonstrarem carinho e incentivarem esta jornada.

A todos os alunos e alunas que me desafiaram com suas interrogações e críticas ao trabalho desenvolvido ao longo de dezenove anos de docência.

Aos dirigentes da UNOCHAPECÓ, pela liberação parcial das atividades e bolsa de manutenção.

À direção e colegas do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UNOCHAPECÓ, pelas disponibilidades em trocar horários e atividades para que pudesse cumprir a carga horária necessária.

Aos funcionários e estagiários do Centro de Organização da Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM, que, sempre que precisei, socorreram-me com extrema agilidade e competência.

À Mara, Mônica, Alceu, Chico (In Memoriam), pelo incentivo à realização deste sonho.

A todos os orientandos e orientandas de Iniciação Científica, TCCs, Especialização e Prática de Ensino de História pelos desafios e ensinamentos que muito contribuíram para essa tese.

À CAPES e ACAFE, pela bolsa que, embora de apenas um ano, contribuiu para esse momento.

Às professoras do grupo Memória da Faculdade de Educação da UNICAMP Ernesta Zamboni, Heloisa Pimenta da Rocha, Maria do Carmo Martins, Vera Lúcia Sabongi de Rossi, pelo carinho com que tratam a todos aos mestrandos e doutorando do grupo.

Aos "Filhos da Carol", Maria de Fátima Bueno, João Batista Bueno, Thais Cipolini, Márcia Bichara, Fernando Drezza, Arnaldo Pinto Jr., Fátima Faleiros, Maria Silvia Adler, Claudia Fortuna, Flávia Cassemiro; pois relações de "irmãos" são tumultuadas, marcadas pela competição, disputas, mas no fundo são cheias de amor.

Aos colegas do Grupo Memória, Ilka, Pompeu, Alexia, Marizete, Leny, Rogério, Idel, Liciana, André, Maria Cristina, obrigado pelas trocas em diferentes momentos.

Aos colegas de diferentes Grupos que em algum momento convivemos e trocamos mais do que idéias, Nubio, Sueli, Mônica, Lavínia, Giba, Roni, Dulce, Meire, Stela, Hélia, Daniela, Elisabete, Julia, Sandra Julia.

A todos aqueles com os quais cruzei em algum momento de minha vida em alguma sala de escola ou universidade.

A todos os funcionários da Portaria, da Biblioteca e Secretaria da Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, a atenção de vocês foi significativa.

À Karin, Dirce, Ângela e Luiza, pelos trabalhos de transcrição dos depoimentos, vocês foram fundamentais em diferentes momentos.

À Mara, Paulo, Marcos e Fábio, por cuidarem do meu espírito e corpo em momentos de necessidade, sem ajuda de vocês eu teria fraquejado.

Aos mais que vizinhos Alessandro, Raquel, Rafaela, Gilka, Onofre, Cidinha, Eduardo, Edilene e Rafael, pelos poucos, mas agradáveis momentos que pude desfrutar da companhia de vocês nesta breve estadia em Campinas.

A todos e todas que lutam por outra “formação de professores” e um outro Ensino de História.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIAS DO FAZER.....1
O pesquisador.....2
A pesquisa.....20

CAPÍTULO I: BUSCANDO FERRAMENTAS.....35
Aproximações com as percepções de memória.....36
Dialogando com Eduard Palmer Thompson.....55
Dialogando com Lev Smyonovitch Vigotski.....63
Dialogando com Mikhail Bakhtin.....70
Dialogando com Walter Benjamin.....75

CAPÍTULO II: MAPEANDO CÂNONES CONTEMPORÂNEOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....95
Formação de professores sob o cânone Racionalidade Técnica.....100
Formação de professores sob o cânone Professor Pesquisador.....115
Formação de professores sob o cânone Professor Reflexivo.....124
Formação de professores sob o cânone Intelectual Transformador.....140
Formação de professores sob o cânone Professor Autônomo.....149
Para além das idéias canônicas de formação: o fazer-se professor.....157

CAPÍTULO III: ESPAÇOS, TEMPOS, SUJEITOS.....169
Uma região: o Oeste de Santa Catarina.....172
Uma cidade: Chapecó.....185
Uma universidade: UNOESC/ UNOCHAPECÓ.....206
Um curso: Licenciatura Plena em História.....218
Os sujeitos: Professores de História em Início de Carreira.....242

CAPÍTULO IV: MOMENTOS CONSTITUINTES DO FAZER-SE PROFESSOR.....275
Expectativas dos professores depoentes em relação à graduação em História... 281
Rememorações dos professores depoentes em relação à graduação em História.....288
Rememorações dos professores depoentes em relação às pesquisas desenvolvidas na graduação em História.....301
Rememorações dos professores depoentes em relação às práticas de ensino desenvolvidas na graduação em História.....341

CAPÍTULO V: CHEGANDO NA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS OUTROS.....373
Quando os outros são também professores de História.....390
Quando os outros são os alunos.....401
Quando os outros são os pais.....426
Quando os outros são os diretores das escolas.....433
Quando os outros são os professores de outras áreas de conhecimento.....443

PALAVRAS FINAIS.....455

FONTES.....467

BIBLIOGRAFIA.....475

INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIAS DO FAZER

Faço um convite ao leitor para que conheça um pouco das memórias e experiências do pesquisador e da pesquisa. Acredito que não poderia escrever as memórias e experiências do fazer-se dos professores e professoras de História, em início de carreira, sem trazer algumas marcas das pegadas de minha caminhada. Pegadas do processo de fazer-me professor, na relação com os outros e também dos andaimes usados ao construir esta pesquisa.

Inicialmente, faço uma rememoração de minhas trajetórias: familiar, de escolarização, de formação acadêmica e de como me fiz o pesquisador e professor que sou.

Num segundo momento, o destaque é para a trajetória da pesquisa, desde as inquietações como Professor de Prática de Ensino de História, a elaboração do projeto de pesquisa, os critérios de seleção dos depoentes, a gravação das entrevistas, os recortes, o diálogo com as ferramentas teóricas, a delimitação das temáticas a serem explorados, os caminhos, os desvios e escrita dos capítulos...

Portanto, esse espaço tem como finalidade apresentar quem escreveu e porquê escreveu desta e não de outra maneira. Através da leitura destas trajetórias, o leitor compreenderá o que desencadeou determinadas escolhas teórico-metodológicas nos encaminhamentos e tessitura dessa tese.

O PESQUISADOR

Na parede da memória esta lembrança é quadro que dói mais Belchior

Trabalhar com rememorações dos outros é sempre mais fácil, mas trabalhar com nossas memórias... Como fazer para deixar que venham à tona aquelas lembranças que estão tão bem guardadas? Já que rememorar é preciso, rememoremos.

Nasci em quatro de junho de mil novecentos e sessenta e cinco numa pequeníssima cidade do interior do Rio Grande do Sul denominada Mata. Sou o primeiro filho de Olga Rosa Paim e Evaristo Delfino Silveira Paim, que dois anos depois tiveram minha irmã Maria Elizete Paim.

Minha mãe era filha de Giácomo Uberti – filho de imigrantes italianos - e Rosa Kaiser Uberti-filha de um imigrante austríaco com uma imigrante alemã. Meus avós maternos, no início da vida conjunta, trabalhavam na lavoura; mais tarde passaram a trabalhar com comércio e moinho de cereais, ambos com muito pouco estudo, dois ou três anos de escolarização, mas liam e faziam contas com uma facilidade invejável. Aliás, meu avô, em suas madrugadas de insônia, era um grande leitor da Bíblia e do jornal "Correio Riograndense", o qual ele assinava. Dos meus avós paternos Fabrício e Maria pouco ou quase nada sei; apenas que minha avó era dona de casa e o meu avô já o conheci aposentado, nunca soube em que havia trabalhado. O leitor já entenderá o porquê.

Minha mãe nasceu em Mata e meu pai, talvez, em Porto Alegre, de onde saiu jovem e foi morar com uma tia, no interior de Mata, onde conheceu minha mãe, que na época estava com dezesseis anos. Namoraram pouco tempo e, em seguida, casaram-se. Foi um casamento que pouco que durou e foi muito conturbado, por uma série de fatores, acredito que boa parte devido à epilepsia de minha mãe. As relações entre os dois e as respectivas famílias foram ficando insuportáveis e o inevitável, a separação, aconteceu. Minha mãe e minha irmã com cerca de um ano, foram para a

casa de meus avós maternos em Mata. Eu fiquei com meu pai na casa de seu pai, em Canoas -RS - então viúvo - que havia casado novamente com uma mulher que me maltratava muito. Fiquei morando com eles até quando eu tinha em torno de quatro anos. Depois de muita insistência, minha mãe conseguiu que meu pai me levasse para junto dela. Ficamos nós – minha mãe, minha irmã e eu - morando com os pais de minha mãe. Meu pai ainda veio nos visitar algumas vezes, mas as brigas e discussões eram constantes, até que ele deixou de vir.

Minha mãe, então, foi se fechando em seu mundo da doença, da fantasia das fotonovelas que lia e da dureza de ser uma mulher separada, numa pequena cidade de interior, na década de 1970. Cada vez sua doença se agravava mais, até que em fevereiro de 1975, aos vinte e oito anos ela faleceu.

Ficamos, minha irmã com oito anos e eu, com dez, morando com nossos avós, que conseguiram junto ao juiz nossa guarda. Meu pai, alguns dias após a morte de minha mãe, voltou à cidade, segundo soubemos; foi buscar o atestado de óbito de minha mãe para casar com sua companheira, com a qual teve dois filhos.

Nessas delicadas relações teve um lado bom, o carinho e atenção – é claro que do jeito deles – de nossos avós, que nos educaram e ensinaram muitas coisas da vida. Foram muito importantes, nesse período, nossos tios Eva e Eurides – meus padrinhos e Hermes – padrinho de minha irmã.

Com seis anos e meio fui matriculado no Grupo Escolar Florismundo Egress da Silva, onde fui alfabetizado por dona Leda Bastiani, muito brava e autoritária na maior parte do tempo, mas em alguns momentos carinhosa. Quando comecei ler, foi uma emoção muito grande e maior, ainda, quando passou em nossa casa um vendedor de revistas e consegui que a vó comprasse um gibi do Pato Donald; daí em diante, comecei ler tudo o que caía em minhas mãos, inclusive as fotonovelas que minha mãe lia.

No Grupo Escolar estudei até a quarta série. Sofria muitas formas de discriminação de meus colegas, por ser filho de pais separados, sempre tinha alguém para lembrar a minha condição. Acredito que a forma que usava para compensar isso

era me destacando nos estudos e participando ativamente em todas as atividades promovidas pela escola. Um momento muito doído foi quando, no início da quarta série, separaram-me da minha turma que sempre era a "A" e me colocaram na turma B. Tentei durante vários dias entrar na sala da quarta A; a direção e professoras não permitiram, chorei muito, dizia que não queria mais ir para a escola. O ano foi passando e me acostumei com a nova turma, fiz algumas amizades importantes.

Quando iniciei a quinta série mudei para o Ginásio Comercial Dona Joaquina. Passei, então, a ter aulas de História com a professora Corina - na primeira prova tirei um dez- acredito que boa parte de minha trajetória estava sendo aí definida. Passei a adorar as aulas de História e Geografia e depois Educação Moral e Cívica na sétima série e Organização Social e Política Brasileira – OSPB na oitava série. Ao final do ano, sempre fechava com as melhores notas da escola nessas disciplinas; em compensação, nas outras era sempre o suficiente para ser aprovado e ficar em recuperação, pela primeira vez em Matemática na oitava série. Nesse período, envolvi-me mais ainda nas Horas Cívicas da Escola, que eram realizadas em todas as datas comemorativas. Era sempre dolorido fazer homenagens para as mães e pais dos outros.

O Segundo Grau foi realizado na Escola de Segundo Grau Dona Joaquina, a qual funcionava no mesmo prédio do ginásio: era uma escola Cenecista – da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CENEC. Momento de indefinições, incertezas, dúvidas, mas defini que iria ser professor de História. Minha avó Rosa sempre me incentivou e defendeu que eu iria fazer faculdade; muitas vezes foi contrariada pelo meu avô que dizia que eu deveria fazer o Patronato – escola técnica profissionalizante, mantida por uma congregação religiosa em Santa Maria – RS. Nesse embate, prevaleceu a minha vontade, respaldada pela minha avó, mulher forte, decidida, controladora, que, ao por uma idéia na cabeça, dificilmente alguém a demovia.

Entre meus colegas de Segundo Grau sempre fui criticado por ler – li os poucos romances que existiam na biblioteca da escola e todas as revistas de fofocas

de televisão, que era o que tinha acesso – e estudar, para além daquilo que era cobrado pelos professores. Numa noite, no intervalo de aulas, quando falávamos o que cada um iria fazer de vestibular entre as medicinas, veterinárias, odontologias, contabilidades... o único que afirmou que faria História fui eu. Fui ridicularizado e com algumas expressões de desdém, alguns comentaram: "História!", "É tu gosta mesmo!" e, outras pérolas do gênero.

Chegou o momento da inscrição, fui levado por meu avô e minha avó para Santa Maria – era a cidade pólo da região, com diversos quartéis, a Universidade Federal e outras duas faculdades religiosas. Chegamos na casa de uma prima em segundo grau, a Marlene, que era professora de Matemática da Rede Pública Estadual. Ela, então, me levou à Universidade para fazer a inscrição para o vestibular, eu não conhecia nada da cidade.

Cerca de dois meses depois, voltei sozinho à Santa Maria para buscar o cartão de inscrição do vestibular. Ao caminhar, da casa da Marlene até a universidade, passei em frente a um cursinho pré-vestibular; entrei, informei-me dos custos e quando iniciariam as aulas do curso intensivo. Seria dali há poucos dias. Voltei para casa e convenci a vó que precisaria fazer o cursinho; assim, teria maiores chances de ser aprovado, pois o estudo que havia tido não era suficiente - dos professores que tive muitos não eram habilitados ou estavam cursando graduação, e as condições da biblioteca e outros equipamentos eram ruins. Fui, então, em busca de informações de pensões ou locais para morar em Santa Maria. Uma colega me indicou a casa-pensão da Dona Melânia - onde fui muito bem recebido e seria tratado como filho, durante os quatro anos de graduação.

Fui, então, para Santa Maria no início de dezembro; estudei como doido, tinha aulas em diversos horários e percebia o quanto eu não sabia. Chegou janeiro e com ele o vestibular; era o ano de 1983. Fiz as provas de forma tranqüila, percebi que tinha valido o esforço do último mês. Fui aprovado, aliás, o único da cidade de Mata naquele ano; cerca de trinta pessoas haviam feito vestibular. Senti-me orgulhoso, iriam "engolir algumas coisas" que sempre haviam me dito.

Em março de 1983 por falta de maiores informações, matriculei-me nas disciplinas da manhã; eram todas também freqüentadas pelos alunos do curso de Geografia; a minha turma passou a ser a dos alunos da Geografia. Isto aconteceu devido aos dois Cursos ainda manterem alguns resquícios do antigo Curso de Estudos Sociais; durantes três semestres as disciplinas eram as mesmas, turmas A e B.

A convivência com colegas da Geografia proporcionou-me a relação com grandes amigas e um novo vestibular, no final do ano. Em nenhum momento pensava em trocar de curso e sim aproveitar a parte comum dos dois cursos – além dos três semestres integrais ainda teria as disciplinas pedagógicas – e, assim, sairia com duas graduações. Fui aprovado em mais esse vestibular; dessa vez mais alguns matenses foram aprovados; inclusive, duas colegas de turma, daquelas que me criticaram no ano anterior, foram aprovadas na Faculdade Imaculada Conceição – FIC, religiosa, em História e Geografia.

Os anos de Graduação foram intensos, envolvi-me em todas as manifestações políticas e reivindicatórias da universidade e fora dela nas "Diretas Já" e outros movimentos reivindicatórios e político partidários. Entrei no Partido dos Trabalhadores – PT. Participei intensamente do movimento estudantil: pulamos roleta de ônibus, reivindicando não-aumento de passagens; ocupamos a reitoria; apoiamos greve de professores e funcionários, quando, para manter na cidade nossos colegas que dependiam do restaurante universitário, montamos uma cozinha e refeitório na casa do estudante; brigamos, manifestamos, tentamos impedir, quando transferiram o Curso de História do campus para um prédio de um antigo hospital universitário no centro da cidade; participei do diretório acadêmico de História – o Diretório Acadêmico Quilombo dos Palmares – DAQUIPALM; fui para congressos do Diretório Central de Estudantes e da União Estadual de Estudantes; participei de três congressos nacionais de estudantes de História em Brasília, Curitiba e Cuiabá, os ENEHs; fui representante discente no colegiado do curso de Geografia e participei de muitas palestras, semanas acadêmicas, congressos dos dois cursos. Havia uma viagem

lá estava eu, o professor Joel – coordenador do curso de História na época- chegou a apelidar-me de "Viajante Oficial do Curso de História".

O envolvimento com todas essas atividades extraclasse propiciaram-me uma bagagem muito grande de conhecimentos. Os cursos em si apresentavam muitos problemas: havia muitas aulas expositivas; pouquíssimos livros na biblioteca; os professores, em sua maioria, eram formados durante o regime militar e apresentavam sinais claros dessa formação; durante os dois cursos tive aula com pouquíssimos mestres, todos eram especialistas ou graduados; pesquisa, naquele momento, era algo completamente inexistente - tivemos uma única disciplina de "Teoria e Metodologia da Pesquisa", onde aprendemos regras básicas de metodologia científica e montar um projeto de pesquisa – o meu projeto, naquele momento, queria buscar a história do curso de História da UFSM. Coincidência? Conclui a Graduação e nunca mais sequer toquei no tal projeto.

Em dezembro de 1986, concluiu a Graduação em História; a intenção era concluir Geografia no próximo ano, faltavam apenas doze disciplinas. Passada a euforia de todas as festas de formatura e final de ano, era hora de "cair na realidade". O que fazer? Continuar sendo mantido por meus avós, que afirmavam que iriam continuar a sustentar-me para que concluísse Geografia, ou ir trabalhar. Fiquei o mês de janeiro inteiro neste dilema. Ao final do mês encontrei com um amigo, o Deyvis, que havia se formado em Fonoaudiologia; convidou-me para acompanhá-lo até Santa Catarina, Chapecó, na semana seguinte para procurar emprego. Ele já tinha algo em vista e, segundo ele, seria fácil eu também conseguir emprego, pois as informações eram que faltavam muitos professores na Região Oeste de Santa Catarina. Fiquei numa dúvida muito grande, combinamos que lhe daria a resposta no início da semana seguinte. Voltei, então, para a casa de meus avós; já no ônibus havia decidido que iria para Chapecó. Como contar que não iria terminar a outra Graduação e, o pior de tudo, que iria para um lugar muito distante, não voltaria para trabalhar em Mata, como era o sonho deles. Entre muitos choros e tentativas de fazer-me desistir, minha avó

aceitou e depois contou para o avô. A única certeza que eu tinha, era que não queria voltar a morar em Mata.

No dia combinado, encontrei com o Deyvis e lá fomos nós rumo a Chapecó; era meados de fevereiro de 1987. Lá, a única referência que eu tinha era uma amiga- a Isabel, que havia se formado um ano antes em Educação Especial, em Santa Maria– que trabalhava como professora na rede municipal.

As aulas da rede pública estadual de Santa Catarina já haviam iniciado há uma semana. Com algumas cópias de currículo embaixo do braço, comecei a passar nas escolas públicas e particulares e na Unidade de Coordenadoria Regional de Educação – espécie de Delegacia de Ensino – de Chapecó. No Colégio Estadual Bom Pastor, a secretária informou-me que haveria uma licença prêmio de seis meses de uma das professoras de História, a partir de primeiro de abril; já era alguma coisa.

Silésia, a secretária do Colégio Bom Pastor que era também secretária durante a noite na Escola Cenecista Ilma Rosa De Nês, informou-me que talvez a professora de História estivesse desistindo das aulas; eram poucas, mas eu deveria passar por lá à noite, para falar com a diretora da escola. A diretora, então, confirmou a falta de professora; seriam aulas de História, de Geografia e de Educação Moral e Cívica, para a primeira série do curso de Educação Geral e OSPB para a segunda série do Magistério. Fui contratado e já no sábado deveria participar da reunião pedagógica de início de ano; as aulas iniciariam na quarta-feira. Estava empregado no CENEC e teria às 20 horas-aula do Bom Pastor, a partir de abril; já era um bom começo. Voltei para casa de meus avós e comuniquei que, realmente, iria mudar para Chapecó. Em Santa Maria, despedi-me de alguns amigos, encaminhei o trancamento da matrícula do curso de Geografia e lá estava eu mudando para Chapecó, em plena terça-feira de Carnaval. As mudanças foram muitas, em uma cidade totalmente diferente em hábitos, costumes, modo de viver... Conhecia apenas duas pessoas- Deyvis e Isabel- mas era preciso, para não voltar para a cidade de Mata.

No dia e hora previstos – 19hs de uma quinta-feira - lá estava eu na escola. Era o professor de História. Era sonho? Realidade? Entrei, então, na sala da primeira

série, acompanhado por Dona Sirlei, a diretora, que me apresentou para os alunos; as pernas tremiam; no início mal conseguia falar, mas devia superar o nervosismo, era a nova autoridade diante daqueles cinqüenta moças e rapazes, muitos mais velhos que o professor de 21 anos e recém-formado. Começamos a falar, apresentei-me, solicitei que se apresentassem; era uma heterogeneidade muito grande de pessoas naquela sala, motoristas, donas de casa, babás, operários e operárias dos frigoríficos; muitos haviam parado há dez, quinze, vinte e cinco anos de estudar e outros tinham acabado de concluir a oitava série. Combinamos, então, alguns encaminhamentos, quanto ao que e como trabalharíamos. Não adotaríamos livro didático, eu prepararia os textos datilografados e mimeografados, eles trariam o dinheiro para comprar folhas e matrizes a álcool. Lembro que logo que tive contato com o programa da professora anterior, consultei a diretora se poderia mudar; ela informou que na escola "dela", cada professor poderia fazer o programa que quisesse, desde que estivesse dentro dos conteúdos mínimos, estipulados pela Secretaria Estadual de Educação – a escola, mesmo particular deveria seguir as normas da Secretaria. Montei, então, os programas, que, no fundo, eram cópias de programas dos livros didáticos de "História das Sociedades Americanas" do Aquino[1], e Geografia Geral do Igor Moreira[2], que, como tínhamos analisado nas aulas de Prática de Ensino ou de Didática da História, eram considerados bons livros. Em Educação Moral e Cívica e OSPB, elenquei com os alunos alguns temas polêmicos, que eles sugeriram e outros que indiquei, também muito a partir do livro de OSPB de Frei Beto[3], que trabalharíamos na forma de debates e seminários. Pensava que, assim, estaria envolvendo os alunos e fazendo com que eles se interessassem pelas aulas, as quais pensava que seriam críticas, dinâmicas, participativas... Afinal, era assim que durante os anos de graduação todos nós havíamos sonhado em ser professores. Porém, as decepções começaram a aparecer logo nas primeiras aulas; os alunos em geral não participavam, não perguntavam, alguns debruçavam-se nas carteiras e dormiam de cansados. Comecei a

[1] - AQUINO, Rubim Leão Santos de; LEMOS, Nivaldo Jesus Freitas de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl. **História das Sociedades Americanas.** Rio de Janeiro: Liv. Eu & Você, 1981.
[2] - MOREIRA, Igor. **Geografia Geral**. São Paulo: Ática, 1985.
[3] - BETTO, Frei. **OSPB: introdução à política brasileira.** São Paulo: Ática, 1987.

ficar inquieto, na terceira ou quarta semana, perguntei o que estava acontecendo. Poucos falaram: que não estavam acostumados a falar, perguntar em sala e outros disseram que não entendiam o que eu falava, não sabiam nem o que perguntar. Aos poucos, fomos nos entendendo e compreendendo.

Aproximava-se o mês de abril, quando, então, deveria assumir as aulas do Colégio Bom Pastor. Combinei com a professora Maria Luiza que assistiria algumas de suas aulas, para ir conhecendo as turmas. Assumir essas aulas foi um momento muito delicado, no colégio eram adotadas as apostilas do grupo positivo e sua metodologia. Eram materiais muito complicados, com uma dada visão de história que eu abominava, mas deveria seguir do início ao fim, inclusive, com as datas de provas previamente determinadas pela direção. Havia a necessidade de vencer o conteúdo, pois no bimestre seguinte viria a nova apostila. As relações com os alunos foram extremamente complicadas, eles queriam tudo pronto, responder os questionários da apostila e que a prova fosse retirada dali, recusavam-se a ler qualquer outro material. Quando propunha qualquer material complementar, respondiam: - "Para quê, meu pai pagou a apostila"? Eram adolescentes de sétimas e oitavas séries, em grande parte - pela sua condição social- acostumados a ter tudo e todos ao seu dispor.

Logo após o inicio do trabalho, entramos em greve- foram 57 dias de muita luta para não conseguirmos nada, era o momento em que o PMDB, governo de oposição, assumia o poder. Após o término da greve, foi necessário repormos todas as aulas, inclusive em sábados e feriados. A relação com os alunos ia de mal a pior. Eles não me respeitavam e não paravam para me ouvir. Várias vezes, foi necessário "convidá-los" a se retirarem da sala, ou, em outros casos, a supervisora escolar ficava sentada no final da sala: assim eu conseguia explicar o conteúdo e eles me ouviam. Ainda bem que foram apenas seis meses! Se não houvesse as aulas da noite nas outras escolas, eu teria desistido.

Em final de março, havia conseguido aulas no Colégio Coronel Lara Ribas, onde estava iniciando o Segundo Grau, já com um certo atraso em relação ao calendário das demais escolas. Inicialmente, trabalharia com as aulas de História e

Geografia, mas a Unidade de Coordenadoria Regional de Educação – UCRE, obrigou as professoras que já estavam na escola a assumirem as aulas nas duas turmas iniciantes, minhas aulas sumiram. A diretora propôs- e o pior é que aceitei- que eu ficasse com as aulas de Matemática e Química, com a alegação de que se eu não aceitasse, seria alguém com curso de nível médio, Magistério, que assumiria, o que para ela seria pior. Lá fui eu estudar, buscar materiais do meu Ensino Médio para ensinar o que mal sabia para mim; foi um desafio muito grande, compensado pela relação com os alunos e algumas pessoas da escola, que me respeitavam como professor que era, independente de titulação ou não.

Ao final do ano letivo de 1987, especialmente após o término das aulas do Bom Pastor, já não pensava mais em desistir, estava gostando do que fazia. A Secretaria Estadual de Educação fez, então, um processo seletivo para classificar quem escolheria as aulas do próximo ano. Como fiquei bem classificado, pude escolher em duas escolas, de bairros com fácil acesso. Porém, em uma das escolas, quando cheguei para trabalhar, alegaram que a vaga não existia e como a culpa era da UCRE, indicaram-me outra escola onde trabalharia com Geografia, no Segundo Grau.

Na outra escola que escolhi, Geni Comel, o problema maior foi com a direção que passou a questionar meu método de trabalho e a forma como cobrava dos alunos que iam mal nas provas. Chegou ao cúmulo de ter alguém de confiança da diretora, do lado de fora de minha sala, espionando o quê e como fazia em sala de aula. Fui alertado várias vezes, que o que fazia estava errado, não era, assim, que se ensinava História, deveria seguir os Livros didáticos e facilitar a vida dos alunos. O que me animava era que os alunos gostavam, participavam, perguntavam.

No ano, 1988, a Secretaria Estadual de Educação desencadeou o processo de construção de uma Nova Proposta Curricular. Inicialmente, foram chamados a participar todos os professores das diferentes áreas em assembléias regionais, quando, então, foram escolhidos os representantes da região, para participar das atividades estaduais e elaborarem a proposta curricular. Em cada regional construímos uma proposta do que deveríamos ensinar em cada série. O debate na regional de Chapecó

foi muito polêmico, envolvi-me e destaquei-me nas discussões - passei a defender, em grupos maiores, o que vinha fazendo em minhas aulas. Sintetizando o processo, fui convidado para as reuniões posteriores que ocorreram dentro da UCRE – e para constituir um grupo de professores e supervisores da Coordenadoria e professores das escolas. Estudávamos o que era estudado por nossa representante de área em Florianópolis. Fui expressando-me e minhas idéias sendo notadas no grupo. Um próximo passo foi a realização das discussões com os professores das escolas. Fui, então, convidado para dar cursos nas escolas, explicando em que consistia a Nova Proposta Curricular para o ensino de História.

A diretora da Escola Geni Comel passou a respeitar meu trabalho; ao final do ano veio elogiar o que eu havia feito durante o ano, meu contrato foi prorrogado, e lá fiquei até o momento em que me efetivei em outra escola.

Durante dois anos e meio fui um professor Admitido em Caráter Temporário – ACT. Foram muitas experiências, precisei trocar muitas vezes de escola; era uma licença prêmio de três ou seis meses aqui, outra licença gestação lá, outra substituição de maior tempo, quando o professor de História estava em cargo de direção, ou secretário de escola- como foi o caso das vinte horas que fiquei na escola Geni Comel. As outras vinte horas perambulei de escola em escola; ao total foram 10 Escolas em que trabalhei.

No final de 1988, o governo do Estado de Santa Catarina realizou concurso público para efetivação. Fui aprovado em primeiro lugar para o ensino médio. A escolha das aulas aconteceu em agosto de 1989, quando, então, efetivei-me com trinta horas-aula de História no Colégio Estadual Lourdes Lago. Chegando na escola, como já era metade do ano, as aulas já estavam distribuídas entre os antigos professores; para quem chegava, ficaram as turmas mais complicadas e as aulas de Educação Moral e Cívica e OSPB, que eram uma aula por semana em cada turma, assim ao total fiquei com 22 diários de classe. Montei um programa com os alunos, baseado em temáticas escolhidas por eles e trabalhava o mesmo tema em todas as turmas, quer

fossem de EMC nas sétimas e primeiras do Segundo Grau, ou OSPB nas oitavas, segundas e terceiras.

Nesse período, fui envolvendo-me nos movimentos da categoria, participava de comissões, manifestava-me em assembléias... Foram várias greves, em alguns anos duas no mesmo ano. Fui convidado a ser vice-coordenador na Associação de Professores de Chapecó – APC. Nesse mesmo ano a Associação dos Licenciados de Santa Catarina – ALISC, foi transformada em Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE e, fui eleito Coordenador da Regional de Chapecó, que abarcava cerca de 25 municípios. Ao todo, foram três anos e meio, da quase totalidade de minha vida, dedicada ao sindicalismo: coordenar assembléias; mobilizar professores em Chapecó e Região; participar de reuniões, assembléias, negociações com o governo estadual em Florianópolis; participar de congressos nacionais da Confederação dos Professores do Brasil – CPB; ocupação da Secretaria Estadual da Educação; movimentos conjuntos com outros trabalhadores organizados pela Central Única dos Trabalhadores – CUT; participei de cursos e congressos estaduais e nacionais da Cut; marcha do Movimento Sem Terra; vivia na mídia... Chegou um ponto em que as divergências internas dentro do sindicato ficaram insuportáveis, defini que não era aquilo que queria para mim, acabou o mandato e não me recandidatei a nenhum cargo.

Em 1987 eu e Aida, também educadora – supervisora escolar – nos conhecemos na greve e um tempo depois começamos a namorar. Casamos no final de 1988. Em 1991 nasceu nossa primeira filha, Ana Carolina, e em 1993 nasceu a Marina Luz.

No início de 1989 comecei a trabalhar com História, OSPB e EMC numa Escola de Ensino Médio, vinculada à Fundação Universitária Para o Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE, fundação de ensino superior com vários cursos de Graduação e de Pós-Graduação Latu Sensu. Aquele ano foi um ano importante na fundação; aconteceram eleições gerais para diretor. O grupo, ao qual eu estava vinculado, perdeu as eleições. Ao assumir, o grupo vencedor fez o que eles

chamaram de “varrer a petezada”. Demitiram doze companheiros nossos de diferentes setores administrativos e professores. Foi um clima muito grande de incerteza, ficávamos nos perguntando, a cada dia, quem seria o próximo, seria eu? Como estavam abrindo novos cursos, faltavam professores e no início do segundo semestre de 1990 fui convidado pelo professor Alceu Werlang, então chefe de departamento, para assumir algumas aulas de “Formação Social Política e Econômica do Brasil”, no novo Curso de Serviço Social. Também trabalhei, no início deste ano, num Curso especial de Magistério, criado para habilitar professoras do meio rural, que trabalhavam em suas comunidades, sem titulação.

Iniciei, então, o curso de Pós-Graduação Latu Sensu em “Educação Popular e Compreensão da Realidade Social”; foi um curso muito concorrido, todos aqueles que tinham algum vínculo com Movimentos Sociais, Igrejas, Sindicatos ou Partidos Políticos de Esquerda inscreveram-se, foram mais de noventa inscritos para 35 vagas, fui selecionado. O Curso foi fundamental para minha formação política e acadêmica; atuaram como professores grandes nomes da intelectualidade ligada aos Movimentos Sociais, como Pedro Pontual, Silvia Manfredi, Roseli Caldart, Reinaldo Fleury e Maria José Ferreiro, além de professores da casa, como Pedro Uczai e Arlene Renk. Nesse momento, tive um contato mais próximo com a pesquisa, desenvolvi a monografia “Mobilidade Estudantil em Chapecó”.

No semestre seguinte, fiquei afastado das aulas da graduação, por questões políticas, meu credenciamento para trabalhar, novamente, não foi aprovado no Conselho Superior da FUNDESTE. No primeiro semestre de 1991, voltei, fui convidado a trabalhar com “História da América” no Curso de História e com “Estudos de Problemas Brasileiros” em outros Cursos.

Logo em seguida, iniciei outro curso de especialização, agora em “Teoria e Pesquisa Histórica no Brasil República”, conveniado com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e FUNDESTE. Nesse momento, fui aluno de Heloisa Faria Cruz, Maria Bernadete Ramos Flores, Cristina Schaib Wolf, Dinarte Belatto, Yara Maria Aun Koury, Pedro Uczai, Arlene Renk e Maria Antonieta

Antonacci. Durante esse curso fui alimentando a idéia de sair para cursar Mestrado. Com a ida da professora Maria Antonieta para trabalhar no curso, conversamos muito, perguntei sobre o Curso de Mestrado da PUC-SP; como funcionava, o que deveria fazer para me inscrever. Desenvolvi o projeto de pesquisa da especialização, "O Ensino de História em Chapecó: concepções e práticas presentes", já pensando em transformá-lo no projeto de Mestrado.

Em 1993 inscrevi-me, fiz a seleção e fui aprovado para o Programa de Mestrado da PUC-SP. Foi um choque cultural muito grande, sair de meu pequeno mundo e do convívio com a Aida e as meninas, que eram ainda pequenas, Ana Carolina com três anos e Marina Luz com seis meses; ficava alguns dias em São Paulo e outros em Chapecó e muitas horas mensais dentro de ônibus.

Durante o Mestrado realizei cursos com as professoras Déa Fenelon, Maria Antonieta Antonacci, Irmã Leda, Stefania Fraga e Yvone Avelino no Programa de História e no Programa de Currículo e Educação; tive o privilégio de fazer um curso ministrado pelo saudoso Paulo Freire, em conjunto com Ana Maria Saul e Yvone Koury. Tive várias dificuldades em acompanhar as discussões desenvolvidas nas aulas, pois muitas das discussões teórico-metodológicas para mim eram totalmente novas, enquanto que para muitos de meus colegas graduados no final dos anos 1980 e início dos 1990, eram básicas. Mas, superando as dificuldades e os percalços, produzi, sob a orientação da professora Maria Antonieta Antonacci a dissertação "Fala Professor (a): O Ensino de História em Chapecó 1970 – 1990". Trabalhei, neste momento, com depoimentos de professores de História, buscando como eles percebiam a cidade de Chapecó no período, a sua constituição como professores e como ensinavam História.

Após ter cursado os créditos, retornei a Chapecó; foi um período de difícil adaptação em casa e na universidade, onde passei a ter mais horas aula e comecei a orientar alguns trabalhos de iniciação científica. Concluída a dissertação, precisei retornar também as aulas da Rede Estadual – havia ficado em licença remunerada para estudos durante 30 meses – e tive algumas experiências interessantes neste

retorno à escola. Por um lado, aqueles alunos que me conheciam de três anos atrás, festejaram a minha volta, inclusive, com o convite para ser paraninfo da terceira série do Segundo Grau; por outro lado, os que não me conheciam recusaram-se a me conhecer, como no episódio com uma sétima série, que me recepcionaram batendo nas carteiras e gritando o nome do antigo professor; queriam que ele ficasse trabalhando com eles, recusavam-se a entender que eu era efetivo e que estava voltando; com esta turma foram diversos momentos delicados, em que não me respeitavam e deixavam bem claro, o tempo todo, que eu não era bem vindo; não consegui conquistá-los até o final do ano letivo. Permaneci na escola por mais um ano, infelizmente as condições salariais e as atribuições que assumi na universidade não permitiram-me ficar mais.

Em 1997 fui ampliando minha carga horária na universidade, assumi aulas de Prática de Ensino de História – estágios – e no mês de julho fui eleito coordenador do Curso de História. Durante dois anos e meio, conciliei com a coordenação de curso, aulas, reuniões de conselhos e comissões às quais competem a um coordenador de curso – as aulas, a orientação de algumas pesquisas de iniciação científica, as orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso; os estágios, as participações em bancas, enfim foram muitas atribuições.

Nesse ínterim de ser coordenador, participei de um projeto fantástico chamado Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - PRONERA, uma parceria entre a UNOESC, o INCRA e o MST. Desenvolvi aulas de História para acampados e assentados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que se capacitaram teórica e metodologicamente para serem monitores de alfabetização em seus locais de origem. As aulas que ministrávamos aconteciam em Chapecó. Os monitores lecionavam nos acampamentos e assentamentos; em alguns momentos nós – professores da universidade – fomos aos locais das aulas de alfabetização, vi aulas nos locais mais impróprios possíveis: embaixo de árvores, em galinheiros e mangueiras abandonados, mal iluminados, sujos... E homens e mulheres com muita vontade para aprender a ler ou aprofundar o pouco que sabiam.

Desde o momento em que fiz a opção por trabalhar exclusivamente na universidade, procurei estar atento ao que acontecia fora do espaço acadêmico, especialmente, com os trabalhadores vinculados a Movimentos Sociais e com as escolas. Fui orientando trabalhos de pesquisa de Iniciação Científica, TCCs e Monografias de Especialização, vinculados aos problemas vividos por alguma comunidade, movimento ou escola. Fui consolidando o entendimento que pesquisa é, acima de tudo, compromisso social. Da mesma forma, as atividades como docente na Prática de Ensino de História foram sendo desenvolvidas, procurando fazer com que os acadêmicos compreendessem as infinitas possibilidades de produção de conhecimento que temos, ao trabalharmos com crianças e jovens nas escolas.

As atividades de Prática de Ensino foram sendo organizadas, procurando vincular a produção das pesquisas historiográficas e educacionais dos graduandos com os projetos de estágios, a serem desenvolvidos nas escolas, ou na forma de curso de extensão. Procurando, sempre que possível, realizar na comunidade ou nas proximidades delas as atividades de estágio, como forma de, minimamente, aproximar a universidade da população.

Com o passar do tempo, na orientação dos estágios, comecei a interrogar-me sobre o que acontecia com os novos professores ao chegarem na escola; então, montei um projeto de pesquisa para concorrer a financiamento na universidade através da modalidade Balcão de Projetos. Este projeto chamado "Da UNOESC as Salas de Aula: experiências de professores de História em início de carreira", começou a ser desenvolvido em 2000, fui realizando entrevistas com meus ex-alunos, querendo saber como era chegar na escola e a começar a trabalhar com História. O projeto foi crescendo, comecei a pensar em transformá-lo em proposta de doutoramento.

Em 2001, apresentei uma primeira versão, muito rudimentar, a partir de poucas entrevistas no "IV Seminário Perspectivas do Ensino de História", realizado em Ouro Preto-MG. Neste evento encontrei a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, conversamos muito, trocamos muitas idéias e ao final decidi prestar a seleção para o doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Na época tinha

interesse em voltar para a PUC-SP, mas os cortes nas bolsas sofridos pelas universidades naquele ano me convenceram a inscrever-me para a seleção da UNICAMP. Realizei a seleção e fui aprovado para uma vaga com a professora Maria Carolina. Com o resultado da seleção iniciei uma nova batalha, conseguir a liberação da UNOESC– Chapecó: naquele ano concorríamos a apenas quatro vagas para a liberação integral – uma vaga de liberação parcial inviabilizaria a vinda para a UNICAMP; findo o processo seletivo interno, consegui uma das vagas. Decidimos, então, que migraríamos todos– Eu, Aida, Ana e Marina– para Campinas; desmontamos nosso apartamento, Aida solicitou uma licença não-remunerada de seu trabalho, como supervisora escolar na rede estadual e viemos.

Na UNICAMP, fui realizando os cursos obrigatórios e todas as atividades possíveis de participação oferecidas pela universidade, tais como palestras, seminários, congressos e atividades em que desenvolvi a docência como no Programa de Estágio Didático – PED, Teia do Saber, Gestores Educacionais, curso de formação para a Guarda Municipal de Campinas e Guarda-Mirim e Curso de formação para as professoras da Rede Municipal de Campinas.

Participei dos cursos "Seminário: Questões Teóricas na Perspectiva Histórico-Cultural", ministrado pelos professores Angel Pino e Ana Luiza Smolka; "Seminário: Escola, Cultura e Política", ministrado pelas professoras Ernesta Zamboni, Maria Carolina Bovério Galzerani, Maria do Carmo Martins e Vera Lucia Sabongi de Rossi"; "História e Historiografia da Educação Brasileira" e "História da Educação Brasileira", com a professora Ediógenes Aragão Santos; "Questões de Metodologia de Ensino" com a professora Ana Luiza Smolka; "Memória, Modernidade Capitalista e Educação" com a professora Maria Carolina Bovério Galzerani e duas Atividades Programadas de Pesquisa – APPs.

Bom! Chegamos ao fim dessa rememoração, que, como toda rememoração é seletiva, é pautada em escolhas- esta também foi- algumas voluntárias outras involuntárias, porém escolhas. E, escolhas implicam andarmos por diferentes caminhos; o que escolhi talvez não tenha sido o melhor, mas foi o possível, diante de

tantas feridas adormecidas, guardadas a muitas chaves. Procurei priorizar a apresentação de aspectos de uma trajetória, do fazer-me professor.

A PESQUISA

Pelo fato de ter realizado essa pesquisa, estas entrevistas todas, eu acho que me deu uma visão bem diferente. Até na forma de trabalhar com os alunos.
Profª Marilita

Muitos poderão exclamar: 'mais uma tese sobre formação de professoras'![4] 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. O que levaria alguém a demandar cinco anos de sua vida para fazer uma tese sobre a formação de professores?

Pois bem, garanto-lhes que me esforcei para que não seja apenas mais uma tese, como tantas outras, pois pretendi trazer para o debate alguns aspectos que, acredito, não haviam sido suficientemente problematizados, ao se referirem à formação de professores.

Através da consulta ao que foi produzido sobre a temática, pude verificar que o enfoque que dei à questão– o diálogo com as professoras buscando através de suas rememorações 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 no primeiro capítulo, onde dialogo com diversos autores nacionais e estrangeiros que, de algum modo, abordaram a temática. Os trabalhos consultados em grande parte das vezes estão, fundamentalmente, centrados em perspectivas que enfatizaram relações onde os pesquisadores olharam a questão basicamente de duas

[4] - Nas discussões recentes sobre gênero devemos seguir o gênero do grupo majoritário. Como trabalho com depoimentos de dezoito professoras e dois professores, ao me referir ao grupo utilizarei o gênero feminino professoras, embora pense que precisamos compreender o ser humano de forma inteira, ou seja, não compreender homens e mulheres apenas pelas questões de gênero e sim pelas questões políticas, sociais, culturais, econômicas, étnicas... Enfim, memórias e experiências do fazer-se professoras de história serão aqui compreendidas na sua inteireza e de forma relacional.

formas: inicialmente olharam sobre as professoras, ou seja, de forma externa verificaram como as professoras da escola realizam suas atividades cotidianas; procuram perceber, através de idealizações, o que as professoras não fazem; outros pesquisadores olharam para as professoras numa perspectiva em que passam a determinar o que as professoras devem fazer. Esses trabalhos, em grande parte, não procuraram olhar para as questões com as professoras, dialogando, ouvindo o que as professoras pensam sobre a sua formação.

Entendo que, para além de formar professoras, 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.

Para construir essa tese parti do pressuposto 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. Desta forma, procurei evitar falar *sobre* ou *para* professoras. Construí esta tese procurando dialogar com as professoras do Ensino Fundamental e Médio, entendendo que estas não precisam que alguém 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 que e como estavam trabalhando; a sobrecarga de atividades e turmas; a falta de material e de tempo para preparar aulas; a necessidade de recorrem aos livros didáticos... Eram informações pontuais e esparsas. Cada vez que tinha alguma informação sentia-me incomodado. O incomodo foi crescendo e senti necessidade de buscar, de forma sistemática, maiores informações junto aos ex-alunos. Pensava que, assim, 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 á Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina do campus de Chapecó[5], concorrendo a financiamento, na modalidade Balcão de Projetos.

Com a pesquisa intencionava indagar o seguinte: 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?

Ao delimitar que trabalharia com os formados nessas duas turmas pressupunha que estas professoras teriam trabalhado um ou dois anos após a conclusão do curso.

Elenquei como objetivos[6]: 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, enquanto 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

[5] - A Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, era constituída por cinco campis, um deles localizado em Chapecó. Em 2002 houve uma cisão e o campus de Chapecó criou uma outra Universidade, a UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Este processo é amplamente trabalhado no terceiro capítulo desta tese "Espaços, Tempos e Sujeitos".

[6] - Quero destacar que 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 Pratica de Ensino de História na formação inicial dos professores e professoras de História".

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, fui realizando algumas entrevistas e produzindo algumas reflexões e escritos, os quais foram sendo apresentados em diferentes momentos[7].

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. Assim, decidi transformá-lo em projeto de doutorado.

Algumas informações fazem-se necessárias, para que o leitor compreenda melhor porque transformar aquele projeto em tese. Trago, a seguir, algumas informações sobre o projeto inicial e sua constituição.

O curso de Licenciatura Plena em História da UNOESC - Campus Chapecó, criado em 1989, em sua concepção, buscou romper com a situação caótica criada pelos cursos de Estudos Sociais, para tanto foi estruturado procurando conciliar as disciplinas de conteúdo, a pesquisa e o ensino, objetivando formar o professor-pesquisador[8]. Um professor que não fosse apenas um 'repassador de conteúdos' previamente estabelecidos pelos programas oficiais e pelos manuais didáticos.

Nesse sentido, procurando cumprir com o expresso nos documentos referentes à criação do curso, os estudantes, além das atividades "normais" de todas as disciplinas, deveriam desenvolver um trabalho monográfico ao final do mesmo. A temática deveria ser, preferencialmente, regional ou local, dentro das linhas de pesquisa do Centro de Ciências Humanas e Sociais.

---

[7] -As primeiras considerações foram apresentadas no IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado em Ouro Preto – MG de 23 a 26 de abril de 2001 sob o título de "Professores de História em Início de Carreira" e no XXI Simpósio Nacional da ANPUH, realizado em Niterói – RJ nos dias 22 a 27 de julho de 2001 com o título "Da UNOESC às Salas de Aula".

[8] - Nos documentos analisados referentes à criação do Curso de História da UNOESC está explicitada a preocupação em formar o professor-pesquisador, porém não existe nenhuma referencia teórica sobre tal cânone de formação no sentido que analisamos no segundo capítulo.

O curso era constituído por 1680 horas de disciplinas específicas, bem como as disciplinas pedagógicas, totalizando 2580 horas/aula. Na parte específica do curso, destacamos quatro disciplinas de Teoria e Metodologia da Pesquisa e um Seminário de Pesquisa Histórica.

Para formar os profissionais pensados no projeto de criação do Curso, desenvolvíamos- nas disciplinas de Práticas de Ensino de História I, II e III- atividades que procurassem integrar ensino e pesquisa. O leitor poderá acompanhar a rememoração dessa experiência no capítulo quatro.

Procurávamos ainda, formar profissionais que analisassem suas práticas pedagógicas e procurassem fazer muito mais do que reproduzir conteúdos prontos. Nesta perspectiva, entendemos que os profissionais que estávamos "formando" também deveriam ser bons pesquisadores e souber integrar ensino e pesquisa.

Como grupo de professores do curso buscávamos orientá-los para que trabalhassem numa perspectiva de história para buscar respostas para os 'agoras', como nos ensinou Fenelon (1993, p.126), em diálogo direto com Walter Benjamin:

> A História não é uma busca de um tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com sua visão dos acontecimentos, mas é muito mais uma busca de respostas para os agoras. A História é um imenso campo de possibilidades onde inúmeros agoras irão questionar momentos, trabalhar perspectivas, investigar pressupostos.

A experiência de coordenar a disciplina Prática de Ensino de História (estágio) tem me possibilitado desenvolver experiências, no sentido de relacionar a produção de conhecimento histórico com o ensino de história, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Procurava orientar de forma que todas as atividades do estágio fossem elaboradas tendo como ponto de partida, temáticas relacionadas diretamente com as pesquisas produzidas – fossem elas historiográficas ou especificamente educacionais.

Entre muitos desafios suscitados, para o desenvolvimento dessas experiências, destaco o de convencer os estudantes que era possível ensinar história através de temáticas locais e regionais, rompendo, assim, com a estrutura estabelecida pelas secretarias estaduais e municipais de educação e pelas direções das escolas particulares.

O trabalho era desenvolvido com base nas finalidades do estágio, expressas no Manual de Normas e Procedimentos de Estágio do Curso de História em seu art. 1º; Onde encontra-se registrado que:

> O estágio do curso de História aponta para a integração teoria-prática pedagógica, oportunizando ao aluno um momento de confronto entre os estudos teóricos proporcionados pelo curso e a realidade experimentada na sala de aula ou em outra instância de divulgação de estudos históricos. Neste confronto busca-se uma reflexão maior sobre as diferentes possibilidades de ação pedagógica e um estímulo para a investigação técnica-científica no campo histórico.

A Prática de Ensino de História era desenvolvida através de três disciplinas.[9] Na primeira, os acadêmicos eram orientados a realizar um estágio de observação das práticas de um professor habilitado; bem como eram realizadas discussões teóricas acerca do ensino de História.

Na segunda disciplina ocorria a apresentação de diferentes experiências em ensino de História e a elaboração do projeto de estágio, que deveria explicitar onde iriam realizar o estágio, na sala de aula ou como atividade de extensão; qual a série ou grupo; onde; quando; como; quais as metodologias que iriam adotar; recursos didáticos, etc... Discutíamos, então, a viabilidade, os objetivos de cada atividade proposta, sempre ressaltando que deveriam ser atividades que possibilitassem a discussão do conhecimento produzido através das pesquisas e que viabilizassem aos alunos a produção de novos conhecimentos.

[9] - Com a turma de 1998 trabalhei duas disciplinas, as práticas I e II, na primeira realizaram a observação e a elaboração do projeto e na segunda a execução, ou seja, a docência. Após a mudança na legislação prevendo 300 horas de estágio, criamos mais uma disciplina, a Prática de Ensino de História III, incorporada a grade curricular a partir da turma de 1999.

Na terceira disciplina eram realizadas atividades práticas. A maioria dos discentes optava por realizar os estágios docentes em escolas e não como atividade de extensão.

Muitos procuravam fugir dos tempos e espaços normais das escolas, trocavam aulas com os professores de forma que pudessem trabalhar quatro horas aula num dia da semana ou as doze horas em três dias seguidos, outros ainda levavam várias semanas, com duas aulas por semana, no horário regular da turma escolhida.

As atividades programadas para os estágios eram dinâmicas, eram utilizadas músicas, fotografias, palestras, debates, histórias em quadrinho, produções de pesquisa pelos alunos através de entrevistas orais; enfim, eram muitas as técnicas e as atividades adotadas para cumprir o desafio de realizar um ensino de História que fugisse do convencional, procurando apresentar para os participantes algo inovador e criativo.

Após a realização dos estágios, os acadêmicos apresentavam um relatório com as atividades desenvolvidas e as avaliações dos alunos, que tivessem vivenciado a experiência. Na grande maioria das vezes, as avaliações eram positivas, destacavam, geralmente, que as experiências haviam sido ricas, dinâmicas, que as aulas de História deveriam ser sempre assim, solicitavam para que os estagiários continuassem trabalhando...

Verificava-se que ocorria grande interesse pelas aulas de História quando eram ministradas de forma criativa e atrativa, os alunos sentiam-se sujeitos no processo, construtores de conhecimento e não meros expectadores.

Ao final, realizávamos um seminário de avaliação, no qual os professores-estagiários expressavam o que haviam sentido, angústias, medos, dificuldades, o que os alunos haviam produzido e registrado durante as aulas.

A avaliação dos estagiários era de que apesar de todos os percalços, a experiência do estágio era positiva, que conseguiram perceber nos alunos a diferença,

quando trabalharam com um conteúdo que estava próximo deles que tivesse ligação com o cotidiano, com as experiências vividas por esses alunos...

Comprovavam-se, assim, muitas discussões realizadas acerca do ensino de História em nível nacional e internacional; ou seja, que o mesmo deve estar vinculado ou ter como ponto de partida com a história dos alunos, para que eles também se sentissem sujeitos históricos[10].

Embora a experiência dos estágios seja rica e inovadora, sei que é um momento especial na formação dos futuros professores; acaba sendo um rito de passagem, que depois a "realidade" será diferente, as dificuldades serão grandes. Surgiam, então, muitos questionamentos, que busquei responder - ao menos parcialmente - com a presente pesquisa.

A viabilidade da realização da pesquisa deveu-se, em grande parte, pelo contato freqüente do pesquisador com as escolas da rede estadual e municipal dos municípios da Região Oeste de Santa Catarina, principalmente, através do acompanhamento de novos estagiários, facilitando a localização dos egressos do curso de História da UNOESC/ UNOCHAPECÓ.

[10] - O ensino de História vem sendo debatido em vários fóruns como no Grupo de Trabalho do Ensino de História da Associação Nacional de Professores de História – ANPUH, Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH, Perspectivas do Ensino de História e em menor freqüência nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Dentre outros participaram em algum destes fóruns os seguintes pesquisadores internacionais: Susana de Simian de Molinas (Argentina), Wilma Derpich Gallo (Peru), Mario Carretero (Espanha), Luis Vidigal (Portugal), Marc Ferro (França), Isabel Barca (Portugal) e Christian Laville (Canadá). Os pesquisadores nacionais que marcaram presença em diversos momentos nos fóruns de discussão sobre o ensino de História são: Stela Pojuci Ferreira de Moraes (UNAMA), Joana Neves (UFPB), Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB), Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN), Ricardo Oriá Fernandes (UFCE), Juçara Luzia Leite (UFES), Lana Mara de Castro Siman (UFMG), Selva Guimarães Fonseca (UFU), Ilka Miglio de Mesquita (UNIPAC), Sonia Miranda (UFJF), Ana Maria Monteiro (UFRJ), Helena Araújo (UERJ), Arlete Gasparello (UFF), Sonia Nikitiuki (UFF), Marcos Antonio da Silva (USP), Circe Bitencourt (USP), Kátia Abud (USP), Elza Nadai (USP - falecida) Helenice Ciampi (PUC-SP), Kazumi Munakata (PUC-SP), Maria Carolina Galzerani (UNICAMP), Ernesta Zamboni (UNICAMP), Maria do Carmo Martins (UNICAMP), Vera Lucia Sabongi de Rossi (UNICAMP), Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR), Serlei Ranzi (UFPR), Geni Rosa Duarte (UNIOSTE), Luis Fernando Cerri (UEPG), Marlene Cainelli (UEL), Ana Heloisa Molina (UEL), Maria de Fátima Sabino Dias (UFSC), Fernando Seffner (UFRGS), Berenice Corsetti (UNISINOS), Paulo Afonso Zarth (UNIJUÍ), muitos outros participaram em alguns desses momentos.

Para nortear a pesquisa, utilizei-me de questões calcadas nos aspectos:

1- Da subjetividade do novo professor: Quais as necessidades, angústias enfrentadas pelos alunos, egressos do curso de História, no processo de passagem de acadêmico para professor?

2- Das atividades docentes: Como os professores de História, em início de carreira, desenvolvem suas atividades docentes? Conseguem os materiais necessários para o preparo das aulas? Como preparam suas aulas? Como selecionam os conteúdos? Que materiais utilizam? Conseguem realizar pesquisas? Quais metodologias utilizam? Conseguem trabalhar a História de maneira temática? Como e o que avaliam?

3- Do relacionamento profissional: Como se relacionam com alunos, demais professores, diretores, pais...?

4- Da avaliação da formação inicial: Como percebem a sua formação inicial, foi satisfatória? Conseguem perceber a existência de falhas na formação inicial, quais, são de conteúdo, de metodologia? Como a pesquisa contribuiu para sua formação?

5- Da participação: Têm se envolvido nas lutas da categoria?

6- Da formação continuada: Continuam estudando? Tem feito cursos de capacitação? O que tem lido? Realizam pesquisas? Em que a universidade poderia ajudar para que continuassem seus processos formativos?

As questões pontuadas acima foram efetuadas para as professoras 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.

A identificação das professoras em início de carreira ocorreu através de contatos prévios com as escolas, procurando identificar os professores de História formados na UNOESC - Chapecó em 1998 e 1999. Uma segunda forma foi através de contatos durante o curso de pós-graduação latu sensu, "História: Cidade, Cultura e Poder", no qual vários matriculados eram egressos da UNOESC e das turmas escolhidas como foco da pesquisa. Uma terceira forma de contato foi através do curso de extensão "História, Historiografia e Ensino de História"[11].

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 rememorações. A principal fonte de informações deu-se através de 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.

Durante a realização das entrevistas explicitei para cada professora e professores que os seus depoimentos serviriam como fonte para o projeto de pesquisa inicial "Da UNOESC às Salas de Aula: Experiências de Professores de História em Início de Carreira" e que, possivelmente, esse se transformaria em projeto de doutoramento[12] e, ainda, que ao final do projeto as fitas com seus depoimentos seriam doadas para o Centro de Organização da Memória do Oeste Catarinense – CEOM, órgão da UNOCHAPECÓ. Todos e todas explicitaram verbalmente - e está

[11] - O Curso de Especialização em "História: Cultura, Cidade e Poder", foi oferecido duas vezes, a primeira iniciou em fevereiro de 2002 e a segunda em fevereiro de 2004. O Curso de Extensão "História, Historiografia e Ensino de História", foi realizado durante quatro semestres letivos a partir do segundo semestre de 2000. Ambos foram oferecidos pela UNOESC/ UNOCHAPECÓ. Em ambos participei como um dos organizadores e como docente.

gravado - que concordavam com o uso que eu pretendia fazer com as informações que estavam me fornecendo bem como com a divulgação de seus nomes.

Busquei os dados numa perspectiva qualitativa, especialmente através 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 possuí 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 (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.

Além do ato de rememorar é necessário ter presente que ao realizar as entrevistas com um grupo de professoras que haviam sido minhas alunas ocorreu uma convencionalização, isto é:

> O processo pelo qual imagens e idéias, recebidas de fora (...) acabam assumindo uma forma de expressão ajustada ás técnicas e convenções verbais já estabelecidas a longo tempo neste grupo. (...) A matéria-prima da recordação não aflora em estado puro da linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes, estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado (BOSI, 1994, p.64).

Geralmente, esquecemos das condições e convenções que interferem na produção como se ao territorializarmos os espaços e os tempos estivéssemos apagando-os. Nesse sentido, a produção das entrevistas aconteceu dentro de uma situação dada - nas Escolas, na Universidade, nas casas das depoentes, no hospital, na

---

[12] - As entrevistas com as professoras Dirce, Meire, Nanci, Gentília, Joana, Juscemara, Marilita, com os professores Narcisio e Jéferson foram realizadas em 2001, portanto, antes do ingresso no doutorado, as demais foram realizadas em 2002.

casa de meus familiares – que talvez tenham interferido no desenrolar das rememorações.

Outro fator que acredito interferiu, e muito, nos depoimentos foi o fato das professoras e professores estarem falando para o seu ex-professor, o que por um lado, facilitou que falassem de maneira mais solta e descontraída e, por outro, pode ter gerado a necessidade de expressar determinada imagem de professor que talvez não condiza com as práticas desenvolvidas. Essa condição pode tê-los feito pensar que, naquele momento era importante impor modelos que atendessem as minhas expectativas.

Retomando as questões metodológicas da condução da pesquisa, quanto à amostra, destaco que a seleção dos depoentes procurou expressar as diversas condições de trabalho, ou seja, escolas públicas municipais, estaduais e particulares; bem como diversos municípios da Região Oeste de Santa Catarina, escolas de centro, bairros e de comunidades do interior.

Quanto ao número de depoimentos, procurei atingir em torno de 30% dos formados nos anos de 1998 e 1999, ou seja, em torno de 20 professores e professoras de História; limitei-me a esses dois anos, porque, quando iniciei a pesquisa havia trabalhado a Disciplina Prática de Ensino de História com quatro turmas, outra turma concluiu a disciplina em novembro de 2000. Uma formada em 1996 era de professores que haviam cursado Estudos Sociais, voltaram para realizar um curso complementar e assim obterem o título de Licenciatura Plena em História, portanto, uma turma com características diferenciadas da graduação "normal".

Realizei 20 entrevistas; foram entrevistados os seguintes professores e professoras, os quais no momento da entrevista trabalhavam nas seguintes escolas: 1)Dirce Laufer - Escola Básica Lara Ribas em Chapecó; 2)Meire Ferrari de Castro – Colégio São Francisco em Chapecó; 3)Marilita Bertolo – Colégio Délia Regis em Coronel Freitas; 4)Juscemara Matielo – Colégio Délia Regis em Coronel Freitas; 5)Jéferson Tizzianni – Escola Neiva Costella em Chapecó; 6)Neiva Bês – Escola

Neuza Massolini em Xaxim; 7)Nanci Krindges - Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço do Oeste; 8)Joana Sutilli – Departamento de Cultura de São Lourenço do Oeste; 9)Narcisio Furlan – Escola Sóror Angélica em São Lourenço do Oeste; 10)Gentília Casagrande – Escola Rui Barbosa em São Lourenço do Oeste; 11)Vanda Tiepo –Colégio Bom Pastor em Chapecó; 12-Débora Dutra – Escola Lara Ribas em Chapecó; 13)Tânia Dalastra – Escola Nelson Horosteck em Chapecó; 14) Evânia Muller da Rosa – Escola Jardim do Lago, da rede Municipal de Chapecó; 15)Ângela Cechetti - Escola Estadual de Serra Alta; 16)Ângela Sulsbach – Escola Leonor Lopes Gonzaga em Guatambu; 17)Elisabete Moreira e 18)Luzia Margareth Cora – Escola Leonor Lopes Gonzaga em Guatambu; 19)Jussara Odete Correa – Escola Estadual de Dom José, Distrito de Caxambu do Sul e 20)Elisabeth Busatto – Escola Estadual Jacó Gisi, em Chapecó, todos municípios do estado de Santa Catarina.

A sistematização desse estudo está disposta nessa tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, "Buscando Ferramentas", construí um texto procurando encontrar ferramentas teóricas que possibilitassem um exercício aproximativo com categorias como memória, experiência, sujeitos, fazer-se, na relação com diversos autores que teorizaram sobre estes conceitos, especialmente, Walter Benjamin, Eduard Palmer Thompson, Mikhail Bakhtin e Lev Smyonovitch Vigotski.

No segundo capítulo, "Mapeando Cânones Contemporâneos de Formação de Professores", procurei dialogar com paradigmas de formação de professores, que permeiam o meio acadêmico brasileiro contemporâneo, tais como: racionalidade técnica, professor reflexivo, professor pesquisador, professor intelectual, professor autônomo. Na relação com essa perspectiva ouso dialogar com uma produção de caráter mais historiográfico trazendo-a para o campo educacional ao propor o diálogo com os professores na inteireza do seu fazer-se.

O terceiro capítulo, "Espaços, Tempos e Sujeitos", situa de onde e com quem dialogo. Nele estão historicizados aspectos da Região Oeste de Santa Catarina, da

cidade de Chapecó, da Universidade Comunitária Regional de Chapecó, do curso de História da UNOCHAPECÓ e os sujeitos da pesquisa– professores de história no Oeste Catarinense. Aqui é colocado em cena, a partir de suas falas, como cada um percebe-se no seu fazer-se professor.

No quarto capítulo, "Momentos do Fazer-se Professor", trago as rememorações de meus interlocutores, referentes à escolha pelo curso de História, suas expectativas, aspectos da formação inicial, mais especificamente sobre a Prática de Ensino de História e sua relação com as pesquisas de conclusão de curso.

No quinto capítulo, "Chegando na Escola: relações entre os professores de história e os outros", também através das rememorações dos professores depoentes, destaco as primeiras experiências no fazer-se professores, no cotidiano das escolas, na relação com os outros: professores de história, alunos, pais, diretores e demais professores da escola.

CAPÍTULO I

BUSCANDO FERRAMENTAS

O conceito deve ser considerado como mediação
para compreender a realidade
Paulo Freire

Nesse capítulo dialogo com alguns autores e temas procurando explicitar as ferramentas teóricas que utilizei na construção dessa tese, partindo do entendimento de que a teoria deve se constituir como ferramenta e não enquanto camisa de força, que amarre ou aprisione aquilo que será pesquisado; portanto, ela deve servir como instrumento que contribua para analisar as falas dos professores relativas aos saberes da experiência e ao seu fazer-se.

Assim, nesse capítulo explicito com quem dialogo e o porquê. Inicialmente, explicito como diversos autores pensam as memórias e o ato de rememorar, bem como evidencio como percebo o conceito de memória. Na segunda parte do capítulo trago algumas idéias de autores como Eduard Palmer Thompson, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev S. Vigotski. Idéias estas que contribuíram de maneira direta ou indireta para a construção da tese.

APROXIMAÇÕES COM AS PERCEPÇÕES DE MEMÓRIA

As ruínas da memória, em parte soterradas, guardam o esquecido, que choca aquela que se recorda com o segredo que ele encerrava.
Marcio Seligmann

Na contemporaneidade, muito se tem pensado, debatido, produzido e escrito sobre memória, procurando decifrar seus enigmas, suas características, diferenças, semelhanças, aspectos coletivos e individuais, as diferentes formas de concebê-la, entendê-la, de defini-la. Chega-se, inclusive, a afirmar que vivemos uma "explosão da memória", especialmente das memórias orais, que no final do século XX, passaram a receber tratamento especial na construção histórica, resultando num "fervilhamento memorialístico" (ARRUDA, 2002).

Com o crescimento do uso das memórias como fonte, mais uma vez ocorre a tendência de se subestimar e desqualificar a memória, como se fora algo secundário que apenas dá suporte para a história, sem se considerar suas especificidades e suas propriedades enquanto experiências vividas.

Mas afinal, o que é memória? Como se constituem as memórias? O que as separa ou aproxima da História? Que relações se estabelecem no ato de lembrar? Como se lembra? Quais as relações com o passado, o presente e o futuro? Enfim, são inúmeras as questões que envolvem a temática e as diferentes perspectivas de entendê-la. Nesse momento veremos alguns aspectos, tais como: definições, percepções, funções ou papéis, características, relações com o tempo, linguagem e história.

Memória tem sido pensada como seleção e sempre seleciona os eventos de forma individual (na relação com o social), pois depende de como cada um viveu. A memória individual vai depender sempre do social. O social, entendido pelas relações com "a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão;

enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo" (BOSI, 1994, p. 54). Para a autora, "memória é fuga, arte, lazer, contemplação" (p. 60).

Numa proximidade com que defende Bosi, Pinto (1998) afirma que a memória, por ser flexível, permite a combinação entre o individual e o coletivo. Mesmo sendo sempre pessoal é sempre apoiada em referenciais coletivos. Para o autor, a memória é como um caleidoscópio, "permite, num giro, lento ou súbito, uma nova combinação dos cristais da lembrança; como um receptáculo, garante que de tudo fica um pouco, que de tudo fica tudo" (p. 207).

Por sua vez, Citron vai enfatizar que, sem memória simbólica não há experiência humana. Portanto, a experiência está ancorada no tempo e na memória, num processo de memória, no qual a partir das experiências já vividas o individuo vive um estado de consciência (1984, p. 50).

Numa perspectiva defendida por Nora e D'Aléssio, a memória é percebida como processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto, em evolução permanente e vulnerável a todas as manipulações. Assim, o que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar. Por outro lado, hoje já não existe mais memória e sim história, pois ao se perder a tradição deixa de existir memória (NORA, 1993; D'ALÉSSIO, 1993).

Em contraposição à idéia de que não existe mais memória após a constituição da História, pauto-me nas considerações de Benjamin (1994) quando forja o conceito de memória na relação com experiências vividas. Para ele, o historiador faz uma construção narrativa na relação com um outro tempo que não são os tempos contínuos, vazios e homogêneos. O tempo da rememoração é um tempo vivo que propõe a salvação e não a redenção dos sujeitos que rememoram.

Para Vigotski (2001a), a memória não é algo homogêneo; não é um simples celeiro ou depósito do sistema nervoso para a conservação de reações assimiladas. Memória é um processo criador de elaboração de reações percebidas e alimenta todos os campos do nosso psiquismo; memória significa emprego e participação da experiência anterior no comportamento presente.

Por sua vez, Perrot defende que, "a memória é sempre algo reconstruído. E reconstruído em função das experiências da pessoa que fala. Essa pessoa vai, inclusive, esquecer de muitas coisas e, talvez, no momento mesmo em que ela estiver falando, vai construir a maneira pela qual ela percebe seu passado, o passado de seus pais e de seus avós" (1998, p. 359).

Pela afetividade com que a memória se relaciona com o passado, ela intervém e determina os seus caminhos, ou seja, na pluralidade do social é que se dá constantemente um embate entre diferentes leituras do passado, entre diferentes formas de enquadrá-lo (SILVA, 2003).

A memória "não é impessoal, não está nunca dada, absoluta; depende do sujeito e do acaso que ela seja ou não percorrida, e em que plano de seu inesgotável percurso se deterá". Assim, "a memória é, portanto algo que atravessa, que vence obstáculos, que emerge, que irrompe: os sentimentos associados a este percurso são ambíguos, mas estão sempre presentes" (SEIXAS, 2001, p. 46-47). Para a autora, a memória é extremamente subjetiva, está totalmente vinculada à pessoalidade de cada um, como e porque cada um reconstrói de novo o que viveu.

Caminhando no mesmo sentido Cytrynowicz, nos diz que a memória procura um sentido, que ela se encadeia em outras construções do ponto de vista da identidade pessoal, criando nexos, explicações, construindo uma "auto-história", em que:

> A memória procura sempre apaziguar os conflitos, fechar as feridas, restaurar as ruínas, silenciar as dores; ela tem compromisso com a subjetividade, com a reconstrução de uma história pessoal

> que precisa encontrar saídas viáveis, até mesmo do ponto de vista psíquico, para reconstruir uma vida, um futuro, e isso por mais que ela conte das dores e das feridas (CYTRYNOWICZ, 2003, p. 133-34).

Memória está sempre vinculada à lembrança e, evidentemente, a esquecimento. Lembrança e esquecimento formam uma unidade complementar e oposta; onde existir uma, lá estará a outra.

O binômio lembrança-esquecimento é trabalhado por muitos autores que tive acesso, é claro que com especificidades e singulares na forma como cada um trata a questão. Veremos, a seguir, como a abordam diferentes matizes teórico-metodológicos.

Para Henry Bérgson (1999), a lembrança representa o ponto de interseção entre o espírito e a matéria. Nesse sentido, o autor reporta-se às relações que as lembranças espontâneas têm com os acontecimentos e detalhes de nossa vida. A lembrança espontânea é capaz de revelar-se através de clarões repentinos, pequenos flashes, que trazem à tona algo que já vivemos. Porém, as lembranças não emergem exatamente como aconteceram e, sim, transformadas pela lente do presente, ou seja, são sempre reconstruções. O aflorar das lembranças é como se fosse uma justaposição ou fusão do já vivido com o vivido no presente. O autor defende que:

> As lembranças puras, chamadas do fundo da memória, desenvolvem-se em lembranças-imagem cada vez mais capazes de se inserirem no esquema motor. À medida que essas lembranças adquirem a forma de uma representação mais completa, mais concreta e mais consciente, elas tendem a se confundir com a percepção que as atrai ou cujo quadro elas adotam. Portanto, não há nem pode haver no cérebro uma região onde as lembranças se fixem e se acumulem (BERGSON, 1999, p. 146).

Para Chauí (1979), o ato de lembrar "não é reviver, mas re-fazer". Ao lembrar refletimos a partir do outrora, refazendo, revivendo, recriando, construindo com o nosso tempo e não simplesmente trazendo o vivido. O modo de lembrar é individual e social, simultaneamente. Existem memórias do grupo que são guardadas; porém,

quem lembra individualiza as lembranças comuns ao grupo, no que lembra e em como lembra.

Bosi nos reporta a imagem-lembrança, e "esta nos traz à tona momentos únicos, singulares, não repetidos, irreversíveis, da vida. (...) A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada" (1994, p. 49). Como são individualizadas as lembranças, produzem emoções e significados diferentes em cada um dos espectadores do mesmo fato, que vão modificar a maneira de perceber conforme suas experiências, hábitos, afetos, convenções.

Para exemplificar a individualidade das lembranças, Bosi em outro trabalho, refere-se aos depoimentos orais, onde os sujeitos que lembram evocam, dão voz, fazem falar, dizem de novo o conteúdo de suas vivências. Para ela, "enquanto evoca, ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência" (BOSI, 2003a, p. 44).

Por sua vez, Halbwachs (1993), precursor no entendimento da memória como dimensão social, defende que nossas lembranças permanecem coletivas, e que elas são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Nesta perspectiva social para obter uma lembrança é necessário que "a reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns, que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuem a fazer parte de uma mesma sociedade" (p. 34). Para ele, "a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado, com a ajuda de dados emprestados do presente" (p. 71).

Ainda nessa perspectiva de considerar as lembranças como sociais, destaco Lowenthal, ao afirmar que:

> Na verdade, precisamos das lembranças de outras pessoas tanto para confirmar as nossas próprias quanto para lhes dar

> continuidade. Ao contrário dos sonhos que são absolutamente particulares, as lembranças são continuamente complementadas pelas dos outros. Partilhar e validar lembranças torna-as mais nítidas e estimulam sua emergência; acontecimentos que somente nós conhecemos são evocados com menos segurança e mais dificuldade. No processo de entrelaçar nossas próprias recordações dispersas em uma narrativa, revemos os componentes pessoais para adequar o passado coletivamente relembrado e, gradualmente, deixamos de diferenciá-los (LOWENTHAL, 1998, p. 81).

Para além da lembrança, ou da imagem-lembrança, como defendem Bergson, Halbwachs e seus seguidores, Walter Benjamin e seus seguidores (GAGNEBIN, 2001; SEIXAS, 2001, 2002; SILVA, 2003) nos instigam a pensarmos além, numa perspectiva de rememoração – ato de lembrar, de construção, de relembrar, de reconstruir. Ao rememorar voltamos ao passado com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças, busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro - e não ficarmos apenas numa volta ao passado e lá ficar, como pressupõem e implicam algumas acepções relativas ao ato apenas de lembrar. Em Bergson não há uma separação rígida entre percepção e memória; percepção vincula-se ao presente.

Por sua vez, Benjamin avança nessa compreensão ao dialogar com Proust (2003), para quem a memória é compreendida como algo mais que consciência. E, ainda, ao dialogar com Freud ao trazer para a memória a dimensão inconsciente. Portanto, vai além de Proust. É uma construção política do conceito de memória, compreendida como oportunidade de transformar o sonho em utopia. Benjamin constrói essa compreensão na relação com Proust e Freud ao incorporar à memória as dimensões de involuntário e inconsciente.

No ato de rememorar, segundo Seixas,

> A lembrança que se atualiza não o faz uniformemente, nem sua extensão está dada. A memória não se possui, mas se percorre. A memória supõe um espaço elástico, no qual se move interessadamente, supõe uma seqüência de planos em profundidade que colocam em pauta a noção de tempo (2002, p. 46).

Em diálogo estreito com Benjamin, Gagnebin afirma que rememorar é mais que lembrar, pois, ao invés de repetir o que se lembra,

> Abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, particularmente a estas estranhas resurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (GAGNEBIN, 2001, p. 91).

Na perspectiva Benjaminiana, as "lembranças surgem como raios, iluminações que são despertadas pelo nosso espaço/presente imediato, elas são, via de regra, isoladas" (Seligmann da Silva, 2003, p.410). Porém, para conservar as imagens, há como que uma petrificação ou cristalização das imagens a qual se quebra com choques, com rupturas, com descontinuidades, saltando das ruínas permanentes em que nos encontramos. "Estas são ruínas: marcas tanto da destruição como também da conservação: para Benjamin a destruição fortalece a eternidade dos destroços. As ruínas da memória, em parte soterradas, guardam o esquecido, que choca aquela que se recorda com o segredo que ele (isto é, o esquecido) encerrava" (p. 410).

Dentre os autores com os quais estou trabalhando, alguns defendem que a memória tem algumas funções e papéis.

Para Bergson a memória tem como função "evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos, assim, a decisão mais útil" (BERGSON, 1999, p. 266).

Para Bosi (1994), por sua vez a função da memória não é reconstruir o tempo, nem o anular e sim, lançar uma ponte entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Ao lembrar, faz-se com que retorne "tudo o que deixou à luz do sol". O conhecimento do passado se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente. Portanto, a função da memória é trazer novamente a vida ao que já foi vivido.

Por sua vez, Seixas (2001), baseada em Benjamin e Proust, atribui à memória papel diferenciado daquele proposto por Bosi. Para a autora em questão, a memória possui um papel criativo, "inscrita (o) na memória de atualização do passado, lançando-se em direção a um futuro, que se reinveste dessa forma de toda carga afetiva atribuída comumente às utopias e aos mitos" (p. 44). Ao rememorar estamos criando novamente o vivido, a função é de reconstrução. Assim, ao rememorar, estamos fazendo o "movimento próprio à memória humana, ou seja, o tempo-espaço no qual ela se move e o decorrente caráter de atualização inscrito em todo percurso de memória" (p. 44-5).

Elemento importante na constituição da memória, a linguagem participa no processo de rememoração como socializadora, como possibilitadora das relações da memória individual, especialmente, com a memória do grupo, de convivência e com outros grupos. Neste sentido, convém lembrar que o nosso fazer-se enquanto sujeitos históricos ocorre num processo relacional com o outro, tendo como elemento mediador à linguagem. Assim: "As convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro, ao mesmo tempo, mais elementar e mais estável da memória coletiva" (BOSI, 1994, p. 56).

No sentido de clarificar as relações da linguagem como elemento constitutivo da memória, Braga (2004), em diálogo com Vigotski, aponta que, embora ele não tenha tematizado especificamente o esquecimento, a concepção de memória deste permeia seu pensamento. Para a autora,

> Ele vai falar da memória mediada pelo instrumento, pelo signo, pelo outro. O signo como constitutivo do processo de memorização é, para Vigotski, a essência da memória humana. A gênese desta é social, assim como das demais funções superiores: o que é para/com o outro passa a ser para si/consigo. A participação do outro é premissa não só em termos de sua presença física; objetos, palavras e gestos estão sempre impregnados por outros, mesmo historicamente distantes de nós (BRAGA, 2004, p. 594).

Essas diferentes percepções sobre memória fizeram-me perceber que quase todos apresentam-na sempre através de um binômio complementar, que vai

assumindo diferenciações quanto à denominação e à concepção. Os binômios dizem respeito às seguintes dimensões: voluntária/involuntária, individual/coletiva, hábito/recordação, expontânea/provocada, interior/exterior, autobiográfica/histórica, comum/profunda, instrumental/afetiva. Como pude verificar nos escritos, os autores trabalham com formas diferenciadas e muitas vezes, opostas de memória.

Numa perspectiva defendida por Henry Bergson (1999) e, sobretudo, por seu discípulo Marcel Proust (2003), a memória está pautada no binômio memória-voluntária e memória-involuntária, ou como quer Barlow (1996) "memoria-habito y memoria-recuerdo".

Segundo os autores, a memória involuntária está assentada em "un conjunto de mecanismos motores montados por la repetición, fijados en el organismo y destinados a asegurar una réplica conveniente a las diversas interpretaciones posibles" (BARLOW, 1996, p. 53). Para o próprio Bergson são "imagens de sonho; certamente costumam aparecer e desaparecer independentemente de nossa vontade" (1999, p. 93), ainda "é tanto volúvel em reproduzir quanto fiel em conservar" (p. 97). Enquanto que a memória voluntária "é orientada no sentido da natureza; conquistada pelo esforço, permanece sob a dependência de nossa vontade" (p. 98). A contribuição que à memória involuntária pode dar para a memória voluntária é mostrar "as imagens daquilo que precedeu ou seguiu situações análogas à situação presente, a fim de esclarecer sua escolha: nisto consiste a associação de idéias. Não há nenhum outro caso em que a memória que revê, obedeça regularmente à memória que repete" (BERGSON, 1999, p. 97).

Seixas (2001) afirma que tanto para Bergson quanto para Proust, a "memória voluntária não atinge o pleno estatuto da memória; ela configura uma memória menor, essencial à vida, porém corriqueira e superficial, pois atada ao hábito e à vida prática, à repetição passiva e mecânica" (p. 45). Por sua vez, com a memória involuntária, para os dois autores "somos conduzidos a uma memória mais elevada, à verdadeira memória" (p. 46). De forma espontânea, através de lampejos é que viriam

à tona os verdadeiros sinais da memória, aqueles que não precisam ser forçados para que se manifestem. As duas memórias "a memória que imagina e aquela que repete, vão lado a lado e se apóiam mutuamente" (SEIXAS, 2001, p. 47).

Ainda segundo Seixas, memórias voluntárias e involuntárias distinguem-se por procedimentos diferentes:

> A memória voluntária preocupa-se em colocar traços no rosto de uma passante, quando no lugar do nariz, das faces e do queixo deveria apenas existir um espaço vazio aonde, no máximo, viesse brincar o reflexo de nossos desejos. Esse espaço vazio, no entanto, é denso, pois percorrido por tempos múltiplos, passíveis de ser atualizado pelas artimanhas da memória involuntária (SEIXAS, 2001, p. 47).

Por sua vez, Halbwachs (1993), Bosi (1994, 2003, 2003b) e Chauí (1994), trabalham com a binômia memória individual e memória social/coletiva, considerando que a primeira se apóia na segunda. A memória pessoal está amarrada à memória de um grupo e que, por sua vez, está amarrada a memória coletiva de cada sociedade – a tradição. Assim, o indivíduo participa de duas espécies de memórias, sendo a memória individual ponto de vista sobre a memória coletiva. Para Halbwachs, a memória individual:

> Não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem freqüentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 1993, p. 54).

Por outro lado, a memória coletiva está assentada naquilo que é comum ao grupo, embora cada integrante do grupo produza suas memórias de forma individual. A memória coletiva seria o grupo visto de dentro, ou seja, é como o próprio grupo percebe suas memórias, o que seleciona, o que mantém, o que excluiu, o que deve ou não ser lembrado e transmitido para as futuras gerações. "Em realidade, no desenvolvimento contínuo da memória coletiva, não há linhas de separação

nitidamente traçadas, como na história, mas somente limites irregulares e incertos" (HALBWACHS, 1993, p. 84).

Por sua vez, Citron (1984), defende que:

> A memória social não existe fora de um sujeito vivo, membro de um grupo, que se apropria pessoalmente, de imediato de um campo temporal. Ela não pode ter consistência, realidade, sem o sentimento de pertença ao grupo, sem a comunicação entre os seus membros, nem fora de um presente concreto que, através da palavra ou do simbolo, torna esse tempo significante (p. 43).

Segundo Rozenchan (2003), o literato norte-americano Lawrence L. Langer, que, trabalhou com depoimentos de sobreviventes do holocausto, cunhou dois critérios para os níveis de memória que abordou:

> Uma memória comum, em que há uma descrição cronológica ordenada e lógica dos acontecimentos, e uma memória profunda, em que as experiências da guerra se expressam através de uma carga imensa de dor, de caos e de perda irreversível. Estes dois tipos de memória interseccionam-se interagem continuamente (p. 193).

A duplicidade de memórias para Lowenthal (1998), dá-se entre uma instrumental e uma afetiva. A memória instrumental abstrai-se dos acontecimentos anteriores, sem evocar as sensações que os acompanham. A memória afetiva, por sua vez, de maior intensidade, revela um passado tão rico e vívido, que nós quase o revivemos. Essas recordações intensas são singularmente involuntárias e quanto mais vívida a sensação, menos acessível ela é à recuperação deliberada. Mas embora surjam involuntariamente, tais aparições ocorrem apenas se realmente as desejarmos. Para o autor, há, ainda, uma justaposição entre os tipos de recordação, continuamente enfatizando, ora um, ora outro.

Como a memória trabalha com lembranças do passado, quais são as formas de se relacionar com os diferentes tempos da memória? Passado? Presente? Existe um futuro quando falamos de memória? Quais as relações existentes entre tempo e memória? São relacionais, opostas, complementares, constitutivas...? São muitas as

questões que os autores abordam, ao tratarem das relações entre tempo e memória. Alguns privilegiam o passado, outros privilegiam o presente como construtor de memórias: outros tratam da memória como constitutiva do presente para podermos projetar um futuro, ou seja, elas têm um compromisso com o futuro e não apenas para a contemplação do passado. Não é apenas volta ao passado, é reconstrução a partir do presente ou presente-passado-presente-futuro, não é a simples volta. Como cada um dos grupos de autores, em cada perspectiva apontada, vê as relações entre tempo e memória?

Para Bergson (1999), o passado não pode ser apreendido por nós como passado a menos que sigamos e adotemos o movimento pelo qual ele se manifesta em imagem presente. A memória não pode ser pinçada do passado; ela é, portanto, reconstrução do passado no tempo presente. É um passado que remontamos, de forma sempre escorregadia, que parece nos escapar a cada instante. A memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas pelo contrário, num progresso do passado ao presente. O passado é o ponto de partida.

Na relação presente-passado, nosso autor afirma que o presente "é o que age sobre nós e o que nos faz agir, ele é sensorial e é motor; - nosso presente é antes de tudo o estado de nosso corpo"- enquanto que o passado para ele, "é o que não age mais, mas poderia agir, o que agirá ao inserir-se numa sensação presente da qual tomará emprestada a vitalidade" (BERGSON, 1999, p. 281). Nessa relação, portanto, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde.

Na esteira das considerações sobre a relação temporal da memória bergsoniana, Bosi (1994) defende que pela memória o passado vem ao presente, misturando-se com as percepções imediatas, empurrando-as e deslocando-as ocupando seu espaço. A forma do passado manter-se e agir sobre o presente não é a homogênea, mas sim a do tempo descontínuo (CITRON, 1984); assim:

> De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas:

> trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que se constituiriam autênticas ressurreições do passado (BOSI, 1994, p 48).

Em diálogo direto com Pierre Nora, D'Aléssio (1999) defende que a condição necessária para que haja memória é o sentimento de continuidade, presente naquele que lembra. Não há ruptura entre passado e presente, pois a memória apenas conserva do "passado aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém". Ao não realizar a ruptura do passado com o presente, a memória torna-se um "celeiro inesgotável de possibilidades de lembranças" (p. 99). A autora trabalha com a idéia de representação do passado. As representações serão quantas forem os grupos existentes e a multiplicidade está ligada ao rearranjo constante das emoções do grupo.

Cada época precisa ter a memória de todas as outras para superá-las e realizar a tarefa do presente. Dessa forma, o presente só é compreensível na relação com o passado que suprimiu. Nessa relação entre passado e presente, a memória tem o papel de nos liberar do passado como fantasma, como fardo, como assombração e como repetição. Para ocorrer mudanças no presente faz-se necessário: "Uma compreensão política da memória atenta à diferença temporal entre o passado e o presente, atenta à diferença das memórias sociais que constituem o presente, atenta à necessidade de liberar a memória e de explicitá-la para que o presente se compreenda e a si mesmo e possa construir/inventar o futuro" (CHAUÍ, 1992, p. 43).

Outra concepção de memória e suas relações com o tempo é a de Marcel Proust (2003), o qual nos fala da diversidade, multiplicidade e descontinuidade de tempos. Trabalha com a concepção de instante; este é único, isolado, contém em si a possibilidade da memória. A memória também é fugidia, anda para frente e para trás, sem obedecer a nenhuma sucessão. A reatualização operada pela memória se dá num instante, em pequenas frações de segundos, como *flachs* que disparam. A memória para Proust opera fusão, superposição de tempos e não repetição como se fosse um retorno ao passado; ao contrário, é uma forma de duração, calcada no recomeçar; isto

é, reconstrução do passado, sem modificá-lo, mas atualizando-o (SEIXAS, 2001; 2002).

Há diferenciações entre a percepção de duração para Bergson e para Proust: para o primeiro ela é plena e contínua enquanto que para o segundo, a duração é vazia e descontínua. Dessa forma, a memória proustiana:

> Constrói o real, muito mais do que o resgata. Há em Proust a noção de uma otimista memória construtivista. A memória age tecendo fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos (tornando uns mais densos em relação a outros), mais do que os recuperando ou descrevendo-os como realmente aconteceram. Atualizando os passados reencontramos o vivido, ao mesmo tempo no passado e no presente; a memória, valendo-se das faculdades da imaginação, recria o real. Nesse sentido, é a própria realidade que se (trans) forma na (e pela) memória. O tempo perdido e reencontrado (no sentido de retomado, de um tempo que começa de novo, e não do eterno retorno do mesmo), não se refere apenas ao passado, mas também ao futuro (SEIXAS, 2001, p. 51 e 2002, p. 59).

Seixas, ao dialogar com Benjamin, além de Proust como vimos anteriormente, afirma que a "memória não é regressiva (algo que parte do presente, fixando-se no passado); ela é prospectiva e, mais do que isso é projetiva, lançando-se em direção ao futuro" (2002, p. 45).

Para Benjamin, a relação acontece do presente para o passado, pois, é o presente que ilumina o passado. Os fragmentos de acontecimentos do passado só se dão a ver em um espaço e um tempo determinado e não necessariamente no instante que os viu nascer. As relações com o passado podem ser de identificação, repetição ou de construção. Para Benjamin, a relação é de construção, pois ele "diz ser possível reingressarmos numa verdade fechada do passado para contá-la de outra maneira, porque o passado não é um continuum, passado, presente, futuro" (MATTOS, 1992, p. 152).

Por sua vez, Gagnebin (1998), defende que a memória vive uma tensão entre a presença e a ausência. A presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção

em um presente que desaparece. Assim, a "rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado" (GAGNEBIN, 1999, p. 16).

Toda memória é uma transmutação das experiências vividas, ou seja, toda memória destila o passado, em vez de simplesmente refleti-lo. No ato de rememorar ocorre seleção, destilação, distorção e transformação "do passado, acomodando as lembranças às necessidades do presente" (LOWENTHAL, 1998, p. 94).

Mas quais são as relações entre o passado, a memória e a produção historiográfica? As relações entre memória e história são bastante controversas; para alguns autores elas são de interdependência; para outros são de distanciamento e até incomunicáveis. Mas como se constituíram estas relações? É um longo processo histórico, que vem desde o início da modernidade capitalista, quando então a História assumiu sua cientificidade expulsando de seu interior qualquer possibilidade de uso de elementos subjetivos, conseqüentemente, como a memória é totalmente subjetiva, foi sendo expurgada das trincheiras da História. Efetivou-se, nesse sentido, uma guerra de símbolos em torno das relações entre memória e história.

A memória reporta-se às sociedades pré-industriais nas quais a tradição era passada de geração a geração, através dos "homens-memória" aqueles que ocupavam a função de transmitir a memória do grupo (NORA, 1993). A História, por sua vez, ao se consolidar com a sociedade industrial, foi criando "lugares de memória", ou uma "memória histórica" (DECCA, 1992). Dessa forma, foi ocorrendo o distanciamento entre as duas; inclusive, muitos historiadores consideram a memória como "fonte histórica". Assim, memória não se confunde com a História. A escrita da História constitui-se muitas vezes no lugar do apagamento da memória (TRONCA, 2001).

A História, em relação ao tempo, é dupla, ou seja, existe um tempo em que se desenvolve a história e outro no qual os acontecimentos são narrados. Nessa relação

entre os dois tempos, a memória representa um papel intermediário, em que, "a narrativa histórica, sobretudo a narrativa histórica escrita, constitui a concretização e mesmo a imobilização da memória do passado. A memória, assim congelada, acaba por se tornar uma das poucas expressões tangíveis do tempo corrido" (TRONCA, 2001, p. 140).

Segundo Brefe (1999), há entre memória e História uma relação de antigüidade e intimidade; porém, apesar das duas trabalharem com o passado, memória e História não se confundem. Nessa relação, a História começa onde a memória social acaba e esta acaba quando não tem mais como suporte um grupo, assim, a memória social é sempre vivida, física ou afetivamente (D'ALÉSSIO, 1993).

Nessa linha de raciocínio caminham as reflexões de Pierre Nora, ao expor uma série de argumentos que colocam memória e História em oposição:

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e, do esquecimento inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e as relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 9).

Para Maurice Halbwachs (1993), a oposição está na apresentação da história como memória universal do gênero humano; porém, não existe memória universal, e sim memória de um grupo limitado no espaço e no tempo.

Por sua vez, Decca (1992) defende que memória e história não são a mesma coisa e que, inclusive, se opõem constantemente. Pois, o tempo da História é o tempo das mudanças, das transformações e da destruição, ao passo que o tempo da memória coletiva é o da permanência e o da continuação. Enquanto a memória procura assegurar o sentimento de identidade, a História desfaz identidades e se constrói como inventário das diferenças. Para o autor:

> Erige-se, portanto, no presente alguma coisa híbrida e bastante ameaçadora que é a memória histórica. Nem memória porque alheia à experiência do vivido, nem história, porque destituída de seu valor crítico em relação ao passado. Como produção deliberada, a memória histórica, ao longo de nosso século, foi sempre o instrumento de poder dos vencedores (DECCA, 1992, p. 133).

As relações entre memória e história estão constituídas dialeticamente. A memória, "longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenagem, um banco de imagens do passado, é, isto sim, uma força ativa" (SAMUEL, 1997, p. 44). Portanto, não é apenas um negativo da história ou uma fonte, ela tem sua dinâmica própria de construção do passado. Na forma de transmissão, a memória é:

> Progressivamente alterada de geração em geração. Ela porta a marca da experiência, por maiores mediações que esta tenha sofrido. Tem, estampadas, as paixões dominantes em seu tempo. Como a história à memória é inerentemente revisionista, e nunca é tão camaleônica como quando parece permanecer igual (SAMUEL, 1997, p. 44).

Por outro lado, memória e história são processos de introspecção. Uma envolve componentes da outra, e suas fronteiras são tênues, porém, diferenciadas: "a memória é inevitável e indubitável prima-facie; a história é contingente e

empiricamente verificável. Ao contrário de memória e história, fragmentos não são processos, mas resíduos de processos" (LOWENTHAL, 1998, p. 66).

Como vimos, as divergências, quanto às relações entre memória e história, são inúmeras, Seixas, no entanto, consegue sintetizar estas relações, ao afirmar que:

> Memória = história; memória versus história; memória e história: descaracterizada ou só reconhecida parcialmente naquilo que mais a aproxima dos procedimentos voluntários, sistêmicos e intelectuais da história -, abocanhada pela voracidade historiográfica, a memória, no entanto parece perseverar, de forma clandestina e poderosa à maneira que lhe é própria, em sua relação sempre atual com a história (SEIXAS, 2001, p. 44).

A autora defende que diferentes ciências vêm dialogando com a memória e assim: "Pensar, portanto, as relações entre memória e história são colocar-se no interior desses diálogos, postura a qual a história, ingênua e arrogantemente, tem-se furtado, ao reconhecer na memória apenas aquilo que reflete sua própria imagem e semelhança" (SEIXAS, 2001, p. 52).

Após esta caminhada nas pegadas daqueles que já produziram e expressaram suas percepções sobre memória faz-se necessário explicitar aquilo que percebo ser um caminho no entendimento da questão. Nesse sentido, optei e pretendo seguir as trilhas de Walter Benjamin ao trabalhar com memória como rememoração.

Ao rememorar reconstruímos, buscamos nossas impressões mais remotas sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Este processo é sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora.

Ao dialogar com as rememorações das professoras e professores de História trabalhei com suas reconstruções. Reconstruções estas desencadeadas pela situação presente -as perguntas que eu formulei. Portanto, estas rememorações são eivadas simultaneamente por uma dimensão voluntária e outra involuntária, explícita quando

ao rememorar esses professores e professoras extrapolavam o solicitado nas perguntas.

DIALOGANDO COM EDUARD PALMER THOMPSON

O objeto do conhecimento histórico é a história "real", cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas.
Thompson

O historiador inglês Eduard P. Thompson, marxista militou durante muito tempo no PCI – Partido Comunista Inglês. Rompeu em 1956, no momento em que começou a expressar suas divergências com determinadas concepções e encaminhamentos dados pela direção do partido.

Thompson trabalhou durante muito tempo como educador de jovens e adultos em escolas periféricas, junto a operários. Manteve-se praticamente à margem das atividades acadêmicas. Atuou como militante das causas ecológica e pacifista, especialmente, nos últimos anos de sua vida, nas décadas de 1970 e 1980.Trabalhou em vários países; aí, sim, em atividades mais acadêmicas.

Como historiador produziu várias obras, voltando seus estudos especialmente para o século XVIII, onde centrou a produção daquela que é considerada sua principal obra "A Formação da Classe Operária Inglesa"; nessa, através de evidências diversas, procurou mostrar como as classes operárias foram se fazendo, como foram se constituindo enquanto tal.

Explicitam-se, assim, várias de suas divergências com a concepção marxista – estruturalista, funcionalista - especialmente quanto ao que possa ser definido como classe social. No Brasil encontramos vários de seus livros, como A Miséria da Teoria – ou um planetário de erros (1981); A Formação da Classe Operária Inglesa (1987, em 3 volumes); Senhores & Caçadores (1997); Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional (1998); Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária (2002). Além destas obras, existem muitos artigos e outros livros sobre o autor: Eduard Palmer THOMPSON: Objeções e oposições (1996); E.P.

THOMPSON: As Peculiaridades Dos Ingleses e Outros Artigos (2001) e a revista Projeto História nº 12, Diálogos com E.P. THOMPSON (1995), na qual vários historiadores brasileiros expõem as contribuições do autor para a historiografia nacional.

No texto "Intervalo: a lógica histórica", o autor dialoga especialmente com os estruturalistas – particularmente Louis Althusser, filósofo francês. Neste capítulo do livro "A Miséria da Teoria" propõe uma metodologia para pensarmos a história a partir da lógica histórica, ou seja, as especificidades da produção do conhecimento histórico, desvinculando-se das teorias que amarram determinadas formas de interpretação da "história real". Assim, define a lógica histórica como:

> Um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc, e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ('instâncias', 'ilustrações'). O discurso histórico disciplinado dá prova consiste num diálogo entre o conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (...) o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (...) essa lógica não se revela involuntariamente; que a disciplina exige um preparo árduo; (...) não - por favor, notem — a 'evidência' por si mesma, mas a evidência interrogada dessa maneira (1981, p. 49).

Para esse autor, o lugar da teoria não é a própria teoria ou o partido político, mas a pesquisa dos fatos humanos reais. Para ele a teoria ocupa um lugar de ferramenta, de instrumental que possibilita analisar o real.

Na produção de conhecimento, questiona e procura negar as visões de história vinculadas ao positivismo, ao marxismo ortodoxo, ao materialismo estruturalista funcionalista e ao idealismo. Ele entendia que essas visões de história estão presas a um "teorismo", pois as teorias passam a determinar como deve ser analisado o "real", nessas os modelos de análise são dados previamente e, assim o "real" é enquadrado, moldado dentro de esquemas pré-fixados.

Contudo o autor não nega o materialismo histórico-dialético, pelo contrário o defende fervorosamente, apresentando muitos argumentos. Durante o texto usa conceitos marxistas como: "totalidade social", "base material", "ser social", "luta de classes", "classe social", dentre outros. Apresenta oito argumentos em defesa do materialismo histórico, os quais aqui exponho de forma sintética:

1)O objeto imediato do conhecimento histórico (...) compreende "fatos" ou evidências, certamente dotados de existência real (p. 49);

2)O conhecimento histórico é por sua natureza, a)provisório e incompleto (mas não, por isso inverídico), b)seletivo (mas não, por isso inverídico), c)limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que formam estas perguntas), e, portanto, só "verdadeiro" dentro do campo assim definido (p. 50);

3)A evidência histórica tem determinadas propriedades (...) embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência (p. 50);

4) (...) a relação entre o conhecimento histórico e seu objeto não pode ser compreendida em quaisquer termos que suponham ser um deles função (inferência de, revelação, abstração, atribuição ou "ilustração") do outro (p. 50);

5)O objeto do conhecimento histórico é a história "real", cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas (p. 51);

6)A investigação histórica como processo, como sucessão de acontecimentos ou "desordem racional", acarreta noções de causação, de contradição, de mediação e da organização (por vezes estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual (p. 53);

7)A pátria da teoria marxista continua onde sempre esteve, no objeto humano real, em todas as suas manifestações (passadas e presentes); objeto que, no entanto, não pode ser conhecido num golpe de vista teórico (como se a teoria pudesse

engolir a realidade de uma só bocada), mas apenas através de disciplinas separadas, informadas por conceitos unitários (p. 55);

8) Certas categorias e conceitos críticos empregados pelo materialismo histórico só podem ser compreendidos como categorias históricas, isto é, categorias ou conceitos próprios para a investigação, ou escrutínio dos fatos (p. 56).

Defende que os conhecimentos históricos são objetivos, embora sejam constituídos a partir de juízos de valores do próprio historiador. Para Thompson, a verdade histórica existe, mas tem certa relatividade; está pautada em especificidades de quem escreve:

> Cada idade, ou cada praticante pode fazer novas perguntas à evidência histórica (...) a 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social. Mas isso não significa absolutamente que os próprios acontecimentos passados se modifiquem a cada investigador, ou que a evidência seja indeterminada (p. 51).

Embora defenda as especificidades e subjetividades presentes na produção do conhecimento histórico, não se mostra favorável a que se caia num outro extremo, ou seja, considerar todas as visões e interpretações como válidas. Defende o respeito aos acontecimentos e às evidências. Aponta que não se pode cair num subjetivismo radical, onde nada mais importa, a não ser as interpretações e visões do historiador. Existem acontecimentos que jamais poderão ser mudados: eles aconteceram assim; cabe o olhar para eles e não mudá-los; portanto, existem verdades históricas imutáveis – ainda que relativas ao olhar dos diferentes sujeitos, produtores de conhecimentos.

Para Thompson, a produção do conhecimento histórico ocorre através do diálogo com as evidências; pautando-se nos conceitos marxistas que lhe são caros, os quais já explicitei acima, coloca à prova essas evidências, reelaborando e resignificando-as. Essas resignificações não são realizadas de forma intimista;

estimula a pensar as relações de forma mais ampla, mas nunca pensando em uma história total. Para ele é necessário que os historiadores dêem conta das especificidades, das particularidades, pois é ai que está a "história real" e não nas grandes teorias. As verdades do historiador fazem-se num processo relacional, da empiria com a teoria, ou ainda do sujeito com o objeto, quando ocorre um diálogo e não uma sobreposição.

Evidencia-se um diferencial nos seus trabalhos em relação aos demais historiadores; através da relação dialógica vai redimensionando seus próprios conceitos, que são flexíveis e não leis ou verdades absolutas. No interior de seu objeto vai propiciando a construção de relações.

Eduard Thompson propõe, também, que se pense a sociedade através das experiências, pois: "homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades" (THOMPSON, 1981, p. 182). Considerar essas questões é fundamental para que se possa discutir a formação de professores junto com professores, com as experiências, levando-se em consideração o que os professores pensam, como vivem, quais experiências têm para contar, que metodologias desenvolvem, quais as relações fazem entre teorias e práticas cotidianas.

No capítulo 6 do livro Costumes em Comum – estão explícitos muitos dos pressupostos teórico-metodológicos que construiu no texto "Intervalo: a lógica histórica". Nesse artigo trabalha com uma quantidade grande de fontes (panfletos, canções, sermões...) que lhe permitem captar as evidências de como o capitalismo industrial que foi transformando as relações dos homens com e no tempo.

Ao construir seu texto, explicita que trabalhou não com o tempo em si, mas a construção social do tempo. Elabora questões às suas fontes, que lhe possibilitam trazer à tona elementos sobre a pluralidade de tempos que se entrecruzam e convivem, rompendo com as linearidades e determinismos de outras concepções de

história como o positivismo, o historicismo e, mesmo, algumas vertentes do materialismo histórico.

Uma das suas grandes questões é como se desenvolveram as relações de trabalho, levando em conta as construções sociais de seu tempo. Ou ainda, quais as relações de trabalho que foram estabelecidas para formar essa disciplina de trabalho. Permeiam o texto elementos que mostram como os trabalhadores e os patrões construíram suas relações e consciências, acerca das novas relações de trabalho, que foram se desenvolvendo dentro do nascente sistema capitalista; como esses dois grupos foram construindo relações de disputa e apropriação do tempo, que foi deixando de ser um tempo-vida, para se tornar um tempo-dinheiro. Essa passagem do tempo-vida, o tempo da natureza, em que o homem-artesão controla e dispõe de seu tempo para um tempo-dinheiro, em que os patrões foram controlando e dispondo do tempo, não ocorre de maneira pacífica, ordeira, tranqüila; as classes trabalhadoras no seu fazer-se foram resistindo e forçando os patrões a fazerem concessões. Entre as "concessões", está a redução da jornada de trabalho, o pagamento de horas-extras, ou pagamento de um adicional pelas horas trabalhadas a mais.

Thompson preocupa-se em mostrar o lugar de onde estava falando, para não construir uma história generalista. Menciona que fala de trabalhadores específicos, ou seja, dos ingleses dos séculos, XVII, XVIII e XIX. Embora localizados em um tempo passado, percebe-se, na tessitura do texto, questões do seu tempo, de autor da segunda metade do século XX.

Para ele é muito caro o conceito de cultura enquanto um modo de vida. Preocupa-se em deixar claro que tempo continua sendo vida para os trabalhadores que resistiram em aceitar que "tempo é dinheiro". Explicita, assim, que os choques entre as classes trabalhadoras e as patronais, ocorreram a partir de determinados lugares sociais. Assim, ao definir que cultura é a experiência vivida, mostra como os trabalhadores resistiram para que sua cultura, ou seja, o seu modo de controlar e dispor do tempo, se fizesse valer no jogo com os patrões. Como exemplo de

resistência, aponta a "Santa-Segunda Feira", quando os trabalhadores não se dirigiam aos locais de trabalho e ficavam nos bares ou em suas casas.

Como sua intenção é explicitar que as relações se constroem de maneira conflituosa, mostra como os patrões foram desenvolvendo novos mecanismos para disciplinar os trabalhadores. Entre esses mecanismos, Thompson mostrou-nos como além do controle do tempo através do relógio, os patrões também utilizaram a moral, a religião, a escola para impor aos trabalhadores a disciplina necessária para que as relações capitalistas de produção pudessem se concretizar.

Quando expõe essa guerra de símbolos que foi sendo travada entre as diferentes classes, percebe-se como essas questões foram se resignificando. Como não se pode pensar o desenvolvimento da economia capitalista desvinculada das questões que durante muito tempo foram consideradas menores, não pensadas enquanto história, ou seja, a necessidade de levarmos em consideração os valores, os costumes, a moral, a religião, os sentimentos, enfim, a vida como fazendo parte da história e não apenas a política ou a economia, como queriam/ querem positivistas e materialistas ortodoxos.

Thompson possibilitou-me refletir sobre vários aspectos de minhas experiências, enquanto historiador e educador, os quais destaco:

a) A necessidade de pensar a cultura como resistência no tempo e no espaço, nas mais variadas manifestações e não apenas ou, exclusivamente, na literatura, na música, no trabalho, mas em todas as manifestações de humanidade;

b) Pensar classe social não como um bloco monolítico pronto e, sim, como classes sociais, com especificidades e um eterno fazer-se;

c) A produção de conhecimento como uma relação entre diferentes campos, percebendo dominações e resistências como sendo parte do mesmo todo; portanto,

elas acontecem de forma relacional, fazendo-se necessário deixar de lado os maniqueísmos, as verdades prontas e pré-concebidas;

d) Perceber que enquanto pesquisador não posso querer enquadrar meu objeto dentro de determinado molde teórico, que teoria deve ser uma ferramenta que me possibilite, que me auxilie a ler o "real";

e) Que os saberes docentes precisam ser trazidos à tona, não como verdades absolutas e, sim, como indeterminação, como intercomunicação;

f) Perceber os alunos e professores como produtores de conhecimentos, com saberes, com sensibilidades, diferenciados dos meus.

As contribuições de Thompson para essa tese terão maior destaque no segundo capítulo "Mapeando Cânones Contemporâneos de Formação de Professores", quando proponho pensarmos os professores no seu fazer-se como um todo e não apenas na formação profissional.

Para sintetizar, penso que todo educador, especialmente os que estão em seus confortáveis espaços acadêmicos, precisariam viver a experiência de leitura, discussão e vivência dos ensinamentos de Thompson, no que se refere à produção de conhecimento, para que assim desçam de seus pedestais e passem a perceber os alunos e os seus colegas educadores do ensino Fundamental e Médio como produtores de conhecimentos. Isto é, como sujeitos, como alguém que tem uma cultura diferente da sua, mas que precisa ser respeitada.

DIALOGANDO COM LEV SMYONOVITCH VIGOTSKI

Por muito individual que pareça, toda criação encerra
sempre em si um coeficiente social.
Vigotski

O autor teve uma vida breve e sua carreira menor ainda, cerca de dez anos apenas. Nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha – Rússia – e faleceu em Moscou em 1934. Desenvolveu seus trabalhos nas áreas de Psicologia, Linguagem e Educação de 1924 a 1934. Por problemas políticos com o Stalinismo Soviético, sua obra ficou "esquecida" por cerca de 50 anos.

Vigotski foi o segundo de uma família de oito filhos. Seus pais eram membros bem instruídos de uma comunidade judaica de Gomel; seu pai trabalhava como membro do Banco Unido e representante de uma companhia de seguros; proporcionou aos filhos uma excelente educação. Embora fossem uma família não muito religiosa mantinham as tradições judaicas. O jovem Vigotski foi educado na leitura da Tora, estava interessado na cultura e folclore judaicos e identificava-se com a história do povo judeu (MAINARDES; PINO, 2000).

Sua instrução inicial foi dada por professores particulares e mais tarde freqüentou ginásio judeu em Gomel. Estudou na universidade de Moscou, iniciou o curso de Medicina depois trocou para Direito. Graduou-se em História e Filosofia na Universidade do Povo de Shanjavsky. Durante os anos na Universidade de Moscou manteve os interesses por literatura e arte, sua dissertação de mestrado foi "Dostoievski e o Anti-semitismo". Foi ampliando seus interesses por problemas psicológicos e pedagógicos. De 1917 a 1924 lecionou em escolas secundarias em sua cidade natal. Em 1924 voltou para Moscou, onde publicou, em 1926, seu primeiro livro "Psicologia Pedagógica" e produziu parte de sua tese "A Psicologia da Arte" (VEER; VALSINER, 2001). Posteriormente, foi aprofundando seus estudos na perspectiva de "uma construção social do conhecimento, enfatizando os aspectos

interacionais, a presença do outro, a mediação da linguagem e a promoção do desenvolvimento da aprendizagem" (FREITAS, 1998a, p. 9).

A teoria de Vigotski chegou ao Brasil na década de 1970. Na década de 1980, em algumas universidades como a Unicamp e PUC de São Paulo, foram constituídos grupos de estudos e pesquisas que foram estimulando o surgimento de outros grupos nas universidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Os primeiros livros a serem traduzidos e publicados no Brasil foram "A Formação Social da mente", em 1984, e "Pensamento e Linguagem" em 1987.

No final da década de 1980, várias redes estaduais e municipais de ensino construíram propostas curriculares com base nas ideais de Vigotski. Destaco aqui a "Proposta Curricular de Santa Catarina", de 1988, que traz explícito em seus pressupostos teórico-metodológicos, a fundamentação no pensamento vigotskiano. Atualmente, existem vários de seus livros publicados no Brasil; foram produzidas muitas teses, dissertações e artigos na relação com seu pensamento, em diversas áreas do conhecimento.

Entre os muitos temas estudados por Vigotski destacam-se cultura, linguagem, signo, mediação, interação, aprendizagem, conhecimento, construção do indivíduo, construção do sujeito, relações sociais, pensamento afetivo, ensinar a pensar, tarefa de ensinar, zona de desenvolvimento proximal, memória...

O autor preocupou-se, basicamente, em entender o desenvolvimento humano na história e na cultura. Buscou explicar as especificidades humanas. Em sua proposta de análise histórica defendia a necessidade de pensar como o homem constituiu-se como tal, para assim entender o processo revolucionário. Suas idéias são as de um homem que pensou a partir de seu tempo, seu lugar e seu envolvimento com tais circunstâncias os anos 1920 na União Soviética pós-revolucionária. Questionou o projeto e a concepção ortodoxa do marxismo-leninismo. Sua ênfase era no método materialista. Para ele, a grande contribuição de Marx em "O Capital" era a

metodologia e não a concepção teleológica e determinista da História. Ao reconhecer o valor do método materialista o adota para pensar a Psicologia. Assim, para adentrarmos em seu pensamento, precisamos nos despir de tudo o que aconteceu após o período em que ele viveu e escreveu. Isto porque diferentes grupos foram destacando aspectos da obra de Vigotski, conforme seus interesses.

Para Vigotski com base no pensamento materialista histórico a História não existe em si, ela é feita. A partir do momento em que o homem pensa sobre a história, ele está se fazendo. Para ele, as funções sociais são relacionais; assim, a linguagem situa-se na construção da história. Defendeu a idéia de que nunca estamos completos, estamos sempre nos fazendo/constituindo.

Para o autor, é o modo de pensar que marca a relação de um sujeito com o outro. Neste sentido a cultura é, ao mesmo tempo, instável e estável. É estável porque é uma produção humana e é instável porque poderá acontecer, poderá ser inventada. É ao mesmo tempo o feito e o por fazer. Há uma continuidade na diferença e há uma coisa nova no que sempre existiu. Pode-se alterá-la no próprio ato de construir. Assim: "La cultura no crea nada, tan sólo utiliza lo que le da la naturaleza, lo modifica y pone al servicio del hombre" (VIGOTSKI, 1995, P. 132).

É no coletivo que surge a linguagem, pois o homem é um ser cultural e de relações. O que define o homem como um ser cultural é uma rede de relações. Portanto, para pensar este ser de relações é preciso pensá-lo com a atividade – a cultura. Posso metodologicamente separar cultura e relações, mas apenas para compreendê-los, porque no fundo não há como separá-los. O que permite entender o homem em sociedade é pensá-lo como uma produção social. Desta forma, se imaginássemos uma sociedade onde fossem retirados os indivíduos, não seria sociedade; porém o indivíduo em si não é a sociedade.

A linguagem é entendida por Vigotski como:

> La función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad. Por ello, la historia de la personalidad

> particularmente instructiva y el paso de funciones sociales a individuales, de fuera hacia dentro, se manifiesta aquí com especial evidencia (VIGOTSKI, 1995, P. 148).

Vigotski relaciona as diferentes funções humanas para mostrar que não há nada que aconteça no plano superior ou simbólico, que não tenha relação com o inferior ou biológico. Há diferentes maneiras de entender essa relação, mas o fato essencial é um só: o fato do homem relacionar-se com o outro e com as outras espécies. Não é apenas a linguagem que afeta o comportamento, existe um algo mais anterior:

> Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, às leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, ás leis sócio-históricas, que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1972, p. 263).

Nessa relação em que "nós nos tornamos nós mesmos através dos outros", não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental. A mediação do/com outro, tem um sentido muito mais profundo, fazendo deste a condição desse desenvolvimento. (PINO, 2000, p.65).

Desse modo, o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas; assim:

> Significação que emerge na própria relação. (...) é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade (...) O outro passa a ser assim ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. (...) 'Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo' (PINO 2000, p.66).

Vigotski muda o foco da análise psicológica; não é o que o indivíduo é a priori, que explica os seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. O indivíduo se desenvolve naquilo que ele é, através daquilo que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo: "nas suas esferas particulares,

privadas, os seres humanos retêm a função da interação social" (VIGOTSKI, 1981). Ou ainda:

> Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (SMOLKA, 2000, p. 30).

A relação do sujeito com o meio e com outros sujeitos não é de passividade, é uma ação entre sujeitos, então:

> O conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência nos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não esta assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é *interativo* (GÓES, 2000, p. 25).

Nesse sentido, o conhecimento é produzido na "tensão entre o mundo da experiência física, social, cultural, permitindo que, tanto a experiência estética quanto a experiência cognitiva, estejam em permanente diálogo direcionando e organizando as possibilidades de conhecer criativamente a realidade" (SOUZA, 1998, p. 31).

Numa perspectiva de voltar-se mais para a educação, o pensamento de Vigotski procurou compreender a aprendizagem e o papel dos professores e da escola. Nesse sentido, defende que:

> A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VIGOTSKI, 1998, p. 108).

Embora de maneira não tão direta como outros autores as contribuições de Vigotski para a construção desta tese são significativas, pois me possibilitou entender o professor como mediador de relacionamentos dialógicos desenvolvendo reflexões em várias direções. Penso, inicialmente, que é no fazer-se professor e professora que se dá num

processo relacional, ou seja, esses sujeitos constroem-se na interação com o outro, que pode ser um professor universitário, as leituras, os colegas de trabalho na troca de experiências, informações... E nos alunos, que no diálogo constante promovem o crescimento profissional da professora e do professor. Faz-se necessário pensar que este processo ocorre de maneira social e não individual, e que mesmo sendo social não é homogêneo[1].

As idéias vigotskianas também me levam a pensar esses professores e professoras como produtores de conhecimento, este ocorrendo numa ação partilhada, quando através do outro, estabelecem-se às relações entre o sujeito – professor - e o objeto de conhecimento, entre o sujeito – professor – e os alunos, colegas professores, direção, pais e comunidade escolar.

Na perspectiva da aprendizagem, o professor tem o papel de proporcionar ações de interação dos alunos com o objeto de estudo e não apenas de transmissão de conteúdos prontos e fechados.

Esse diálogo inicial com o pensamento vigotskiano possibilitou-me pensar quantas e quantas vezes, nós, professores e professoras universitários discutimos com nossos alunos de graduação - futuros professores - sobre determinadas questões, que temos certeza que já foram trabalhadas com eles e, eles juram que nunca viram ou participaram de nenhuma discussão sobre o tema. O que teria faltado nesse processo? As discussões não foram internalizadas? A significação dos acadêmicos difere da minha, enquanto professor?

Possibilitou, ainda, pensar o papel desempenhado pela linguagem no fazer-se dos professores. Como contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional? Quais mecanismos vão desenvolvendo no seu processo de feitura, quer na universidade quer nas suas experiências profissionais, ou no processo relacional com os alunos? Como percebem, ou não, que a linguagem empregada está adequada, ou não, para aquele grupo de alunos ou para um aluno individualmente?

[1] - Estas idéias serão aprofundadas no quinto capítulo “Chegando na Escola: relações entre os professores de história e os outros”.

As professoras e professores, enquanto seres humanos constroem-se em sociedade, ou seja, em ambientes sociais, tais como em família, na escola/universidade como alunos e posteriormente, na escola, enquanto profissionais. Essa construção é permanente e acontece nas mais diversas relações sociais, especialmente, no aspecto profissional, em que este fazer-se é inteiramente social e, acima de tudo, humanizador.

DIALOGANDO COM MIKHAIL BAKHTIN

O objeto vai edificando-se durante o processo criador, e o poeta também se cria, assim como sua visão de mundo e seus meios de expressão.
Bakhtin

Bakhtin nasceu em 1895 na cidade de Oriol, na Rússia; faleceu em 1975 em Moscou. Estudou nas Universidades de Odessa e São Petersburgo, formou-se em História e Filologia. A partir de 1920 passou a lecionar na cidade de Vitbsky, onde convivia com um pequeno grupo de intelectuais com Marc Chagall e Sollertinsky e P.N. Medviédiev. Este grupo ficou conhecido como "Círculo de Bakhtin".

Modesto e pouco disposto a fazer concessões, levou uma vida discreta, lecionando ininterruptamente até 1961. Publicou alguns trabalhos sob pseudônimos. Defendia que as produções são sempre dialógicas, colocar uma obra em nome de um autor apenas seria empobrecer a dialogicidade da relação de produção de conhecimentos. Sua primeira publicação, "O Freudismo", foi em 1925, em nome de Volichinov e, também, em nome de outro discípulo - Medviédiev - publicou "O Método Formalista Aplicado à Crítica Literária" em 1929.

Com as perseguições Stalinistas, suas obras desapareceram e Bakhtin foi mandado para a Sibéria, onde lecionou e compôs a tese sobre Rabelais. Esta foi por ele apresentada e defendida em 1946 no Instituto de Literatura da Academia das Ciências da União Soviética. Somente em 1963, quando foi reeditado seu trabalho sobre Dostoievski e publicada sua tese sobre Rabelais, em 1965, é que passou a ter certa notoriedade em seu país.

Entre suas obras mais importantes estão "Marxismo e Filosofia da Linguagem" publicada pela primeira vez em 1929; "Problemas da Poética de Dostoievski" (1929), "A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o

contexto de François Rabelais" (1965) "Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance" (1965) e "Estética da Criação Verbal", publicada no Brasil em 1992.

Na proposta de Bakhtin e seu círculo está presente à idéia de sujeito situado, o sujeito em seu contexto social e histórico concreto;

> Em vez do imperativo categórico abstrato que afeta um sujeito fora do mundo, sujeito concebido como transcendental, e, portanto a-histórico, temos a responsabilidade concreta do sujeito como elemento intrínseco de todo ato: cabe ao sujeito responder e responsabilizar-se por seu ato-resposta situado, sempre em processo (SOBRAL, 2005, P. 28).

Nessa perspectiva de sujeito situado, está embutida a idéia de que o sujeito não se perde nas generalizações da classe; não cai na outra extremidade da singularidade absoluta, o que beira ao subjetivismo Radical.

A forma como Bakhtin trabalha com a ideologia, destoa da perspectiva em que a ideologia é visualizada como algo pronto, já dado, ou posto na consciência individual dos indivíduos, ela é dialética. Portanto, a ideologia é trabalhada como "movimento, sempre se dando entre instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista" (MIOTELLO, 2005, p. 168).

Para Bakhtin, o diálogo é uma das formas da interação verbal; assim, "pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Barros (2005) em diálogo com Bakhtin aponta que ele considera o dialogismo como: "o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual (...), porque se constrói como um 'diálogo entre discursos', ou seja, porque mantém relações com outros discursos" (p. 32).

Mas o dialógico, em Bakhtin, não se esgota na perspectiva do diálogo apenas; isto porque, para ele:

> Dialógica é toda sua cosmovisão: a ele parecem interessar todas as vozes; quer ouvi-las com atenção e quer com elas interagir, não num diálogo ingênuo e esquemático que se esgota na substituição sucessiva de locutores, mas numa interação em que a meta não é nem a imposição dogmática de uma única voz, nem o relativismo duma coexistência acrítica de todas as vozes, mas síntese dialética de vozes contrárias (FARACO, 1988, p. 24).

Para observar o fenômeno da linguagem na concepção bakhtiniana:

> É preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados à unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca lingüística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que aja comunhão de espírito. Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social* imediato às condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiólogico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala possa tornar-se um fato de linguagem (BAKHTIN, 2002, p. 70).

Uma das questões que Bakhtin trabalha e que considero central para meu trabalho é a questão do outro. Quem é/são o/s outro/s das professoras depoentes? São os pais? Os alunos? A direção e funcionários da escola? Os demais professores?[2]

As narrativas remetem-me para o diálogo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, onde a chave está na "palavra do outro, de um outro que não se opõe, como categoria fechada, ao 'eu'" (TEZZA, 1988, p. 55), onde se evidencia a nossa constituição, enquanto sujeitos possuidores de linguagem. Isto porque: "Nossas palavras não são 'nossas' apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do

[2] - Estas questões serão trabalhadas no quinto capitulo desta tese "Chegando na Escola: relações entre os professores de história e os outros".

outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam" (p.65).

Como busco romper com a idéia de formação pensando que professores e professoras, como seres humanos, constroem-se em ambientes sociais tais como na família, na Escola/Universidade e, posteriormente na Escola, como profissionais, acredito que esta seja uma construção permanente e que acontece por essas diversas relações sociais. Particularmente, no aspecto profissional, o fazer-se é inteiramente social. Para que esse fazer-se ocorra de maneira relacional é fundamental o diálogo, este, **"**apresenta-se como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida, tornando possível que a palavra seja o espaço, no qual os valores sociais contraditórios se confrontam" (BAKHTIN, 2002, p.147).

Nessa primeira aproximação com o universo bakhtiniano procurei realizá-la na relação com autores do campo Materialista Histórico-Dialético tais como: Eduard Thompson, Lev Vigotski e, especialmente, com Walter Benjamin que propõe o conceito de linguagem como dimensão instituinte do social, portanto, ao produzir conhecimentos na relação dialógica com os depoentes procurei romper com as dicotomias língua/linguagem e linguagem/sociedade.

Não tive aqui a pretensão de dar conta do imenso campo de conceitos que o autor trabalhou na sua vasta e complexa obra; procurei visualizar, especialmente, os conceitos de linguagem e do outro, como ferramentas metodológicas que possibilitaram-me dialogar com os professores e professoras de história em início de carreira ao chegarem às escolas.

As ferramentas oferecidas pelo autor permitiram-me perceber de maneira compromissada aspectos da subjetividade das professoras e professores depoentes. Foram leituras de forma comprometida procurando fazer a inter-relação entre as diferentes objetividades e subjetividades, isto é, a partir das leituras de Bakhtin e seus seguidores brasileiros consegui perceber que não deveria sobrepor a minha linguagem

aos outros – professores e professoras-, mas trabalhar de forma relacional, procurando colocar em diálogo o eu e o outro.

A tentativa foi de fazer com que os sujeitos não fossem transformados em objetos como fez/faz a racionalidade técnica a ponto de impedir que as relações sejam desenvolvidas no campo educacional.

Outro aspecto importante na produção bakhtiniana[3] de caráter historiográfico são as tentativas de recompor os sujeitos na sua totalidade, e em suas ambivalências em opostos, tais como: morte e vida, o particular e o universal, o divino e o satânico, o riso e o choro: Nesse sentido percebe o estilhaço na relação com o inteiro. Como exemplo dessas construções, podemos perceber sua relação com Rabelais ao problematizar que o riso destrói, mas também qualifica.

Nesse momento de opções para a construção desta tese, escolhi apenas conceitos que permitissem uma relação de proximidade com o que pretendia focalizar.

[3] - A recomposição dos sujeitos em sua totalidade é manifesta especialmente em: BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de Rabelais. São Paulo/ Brasília: Hucitec/ Edunb, 1993.

DIALOGANDO COM WALTER BENJAMIN NA RELAÇÃO COM A MODERNIDADE CAPITALISTA

> *A interrupção revolucionária é, portanto, a resposta de Benjamim às ameaças que faz pesar sobre a espécie humana a perseguição da tempestade maléfica chamada progresso.*
>
> Michael Löwy

Vive-se a constante busca do novo, do moderno, do ultramoderno, da moda, dos computadores, da perda de valores, o fim do ser, diriam alguns. Mas como chegamos a isso? Em que momento estas relações afirmam-se como "verdadeiras"? Alguém contesta esta forma de sermos modernos? São inúmeras as questões que poderiam vir neste inicio de texto, mas optei em deixar que elas apareçam no seu decorrer.

Na primeira parte procuro apreender como diferentes autores, ao dialogarem com Benjamin, definem e explicam a modernidade capitalista. Na segunda parte, dialogo de forma mais direta com o pensamento, de Walter Benjamin, tentando explicitar aspectos de seu pensamento contestador da visão triunfante de modernidade, no interior do sistema capitalista. Na terceira parte destaco como o pensamento benjaminiano pode contribuir para pensar a "formação" de professores na contemporaneidade.

Branco Mello e Sérgio Britto, do grupo Titãs, na letra da música "A melhor banda de todos os tempos da última semana" [4] traduziram em versos o que

[4] - A letra da música é a seguinte: Quinze minutos de fama/ Mas um pros comerciais/ Quinze minutos de fama/ Depois descanse em paz/ O gênio da última hora/ É o idiota do ano seguinte/ O último novo rico/ É o mais novo pedinte/ A melhor banda dos últimos tempos da última semana/ O melhor disco brasileiro de música americana/ O melhor disco dos últimos anos de sucessos do passado/ O maior sucesso de todos os tempos entre os dez maiores fracassos/ Não importa a contradição/ O que importa é televisão/ Dizem que não há nada que você não se acostume/ Cala a boca e aumenta o volume então/

entendem ser moderno no final do século XX: os valores; as mudanças constantes; a instantaneidade; a diluição das relações; da total inversão de valores; de como as pessoas são desrespeitadas, sugadas e depois jogadas fora; do poder da mídia em criar novos heróis, apresentar novos rostos, novos sucessos; do fim dos nacionalismos; do fim das fronteiras; da hipervalorização do estrangeiro - de outros espaços, de outros tempos; do ritmo acelerado do cotidiano das pessoas, que apenas vivenciam e não experenciam tudo isso; de como as memórias e as experiências se perderam; como uns não param para ouvir os outros; o individualismo desmedido e o esgarçamento das relações.

E como já definiu Bermann:

> Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição. É sentir-se fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e freqüentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o *seu* mundo transformando-o em *nosso* mundo. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiência e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz (2003, p. 12).

Percebe-se que a modernidade é complexa e mais ampla do que a revolução industrial ou a economia de mercado; que ela vai muito além do que "já tinha sido verificado por Max Weber, as principais características da modernidade – o espírito de cálculo (...), o desencantamento do mundo (...), a racionalidade instrumental (...), a dominação burocrática – são inseparáveis do advento do capitalismo" (LÖWY e SAYRE, 1995, p.35).

Essa complexidade e amplitude do ser moderno é expresso por Walter Benjamin, pois, como afirmou Kothe:

As músicas mais pedidas/ Os discos que vendem mais/ As novidades antigas/ Nas páginas dos jornais/ Um idiota em inglês/ Se, é um idiota, é bem menos que nós/ É melhor do que eu e vocês.

> Ele adianta a caracterização da 'modernidade', pela relação que soube estabelecer, no processo de industrialização capitalista, entre desenvolvimento urbano, técnicas de reprodução e produção literária. Central, nele, é o estudo da metamorfose da palavra mercadoria. Moderno é, aí, um substantivo, não um adjetivo. O que substantivamente, é a modernidade – exemplarmente configurada por Baudelaire – eis o que ele procura mostrar: o conceito de progresso, imanente a modernidade, é problematizado, sem pleitear a volta ao passado, nem sonhar propriamente com o futuro (1991, p. 8).

Mas por outro lado, não podemos ser condescendentes com a modernidade, aliás, nem todos são condescendentes com o que se apresenta como modo de vida moderno. Apesar de tudo, ainda existem aqueles que resistem e pensam que vive-se "em meio a uma enorme ausência e vazio de valores, mas, ao mesmo tempo, em meio a uma desconcertante abundância de possibilidades" (BERMANN, 2003, p.22).

As divergências com o modo de viver e ser moderno e a busca de outras saídas levaram-me a pensar como estas relações modernas foram se construindo historicamente, como elas se impuseram em outros tempos e espaços? Quais as reações das pessoas, concordaram, questionaram, deixaram acontecer? Que embates ocorreram? O que efetivamente estava em disputa, por exemplo, no final do século XVIII e durante o XIX, quando o modo de viver moderno se apresentava e se consolidava? Como foram constituindo-se esses seres modernos, "sem espírito, sem coração, sem identidade sexual ou pessoal – quase podíamos dizer: sem ser" como definiu Bermann (2003, p. 29). Quais as visões que foram construídas da e sobre a modernidade, foram visões monolíticas, múltiplas...? Como se deu esse querer sempre o novo? Além dessas e tantas outras questões, preciso, inicialmente, explicitar o que é a modernidade; procurarei aqui trazer possíveis contribuições para tal reflexão, tendo clareza de que será "um olhar" sobre a modernidade e não "o olhar" que pretenda ser definitivo ou único.

Para Benjamin, o tempo é sempre lacunar; ele propõe romper com uma determinada linearidade, com a lógica da racionalidade instrumental. Propõe uma

outra leitura; através da idéia de movimento, procura romper com o modo continuum de perceber o tempo. Para ele, existe a possibilidade de diferentes versões e interpretações dos acontecimentos; propõe ir além, utilizar-se do olhar do detetive, do observador, do poeta.

Na constituição histórica da modernidade, para Benjamin, o central é a transformação das relações em mercadoria. Tudo foi se transformando em mercadoria, naquele momento. Como foco privilegiado de suas análises, Benjamin elegeu as cidades européias e o seu crescimento no final do século XIX. Especialmente Paris e Londres, que vivenciaram transformações, mudanças nas relações, na forma de produção, foram vivendo com a idéia de multidão, de massa.

Benjamin em diálogo com vários autores- especialmente Charles Baudelaire– construiu o que chamou de imagens dialéticas, ou seja, trouxe aspectos da modernidade, não apenas como progresso, mas também a ruína e destruição.

Em diferentes artigos, Benjamin foi construindo a idéia de que com a modernidade capitalista as mudanças foram acontecendo, não apenas na estrutura, nas relações econômicas, mas também nos aspectos culturais, ou seja, nas visões de mundo, nas sensibilidades, na música, na pintura, fotografia, arquitetura, literatura. Ao focalizar, por exemplo, as exposições universais, o grande comércio nessas exposições, as relações socioculturais, que acontecem dentro dessas grandes exposições, um conjunto de relações foi pensado como parte da modernidade capitalista do século XIX, como uma sociedade do olhar, do controle, do esquadrinhamento do tempo, do espaço urbano e dos corpos.

Não se pode esquecer que no século XIX estabelece-se uma sociedade em que as relações de trabalho assalariado já estão postas. Então, trata-se de uma modernidade capitalista, numa sociedade de mercado, no qual a força de trabalho é a mercadoria, por excelência. As relações são mediadas pelas relações de compra,

venda e troca. Essas noções possibilitam pensar na perda da experiência, na alienação, na fantasmagoria do ser moderno, como se refere Olgária Matos:

> A temporalidade que se inscreve nas sociedades modernas é desse ponto de vista, a instituição de um presente opaco, sem passado ou futuro, plasmado, petrificado – quer dizer, vive-se um tempo espacializado, preenchido por coisas fixas, coisas mortas. Esse fenômeno é conhecido desde Marx, como alienação, como experiência da realidade humana do outro ou de sim mesmo como coisa, que manifesta em primeiro plano o estranhamento de um mundo tornado desumano. A experiência da perda de realidade é uma 'experiência fantasmagórica' que Marx remete à análise do tempo, de um tempo que é presente repetitivo de um único e mesmo gesto do trabalhador no processo produtivo (1998, p. 30).

Um aspecto importante desse momento – final do século XIX- e início do XX - é a nova imagem de massa, uma representação estética da modernidade, que até então a sociedade urbana não havia se deparado. Benjamin não se refere a um fato, não se reporta a uma data, e sim a um cenário: as modificações visíveis e invisíveis, como as manifestações operárias, que estavam ocorrendo em Paris. É uma multidão sempre em trânsito que, num primeiro momento, dá idéia de uma massa uniforme. E, é uma multidão que, em todas as manifestações, gera expectativas e apreensão para a burguesia.

Nos textos "Paris, capital do século XIX" e "A Paris do segundo império em Baudelaire" percebe-se que Benjamin buscou como os literatos trabalharam a cidade moderna, que conceitos eles trouxeram. Ao dialogar com Fourier, por exemplo, mostrou que existe uma dada leitura da cidade de Paris - a cidade organizada, do luxo, da moda, o templo mundial da cultura, aquela que precisa ser vendida - que escamoteia a questão das lutas de classes, a questão do capital. Em contraposição a essa dada visão, Benjamin, com sua dialeticidade, nos propõe que essas relações não estão umas separadas das outras, elas estão convivendo. Foram as lentes dos literatos que Benjamin utilizou como matéria-prima para sua produção, explicitando como a Paris da modernidade e a Paris do espetáculo da miséria convivem, interagem.

Benjamin mostra que a população das grandes cidades está em vias de ser civilizada e as preocupações dos governantes vinculam-se ao como fazer para civilizar, higienizar, escolarizar essa população, essa massa. Benjamin mostra aos leitores que essa massa não é compacta, homogênea, como se pensava, que tem diferenças; a movimentação diurna - trabalhador, burguês que se movimenta nessa cidade - é diferente da noturna - dos ladrões, das prostitutas, dos jogadores, dos trapeiros, dos boêmios, dos artistas, dos bêbados. Portanto, a individualidade que está em construção dentro da massa, é "a subjetividade do indivíduo, o desenvolvimento da riqueza do ego, em toda a profundidade e complexidade de sua afetividade, mas também em toda a liberdade de seu imaginário" (LÖWY; SAYRE, 1995, p. 45).

Olgária Matos, tendo como suporte a teoria benjaminiana, nos aponta a necessidade de respeitarmos a individualidade dos sujeitos, para que assim as especificidades, as experiências particulares possam vir à tona do coletivo, da massa, da multidão, pois:

> Quando se desqualificam as necessidades das pessoas, e em seu lugar se coloca a 'classe universal em estado de penúria e alienação', faz-se desaparecer a diferença qualitativa entre elas, o que arruína a própria concepção de indivíduo. Sua autonomia se estilhaça, e as pessoas submetidas à confirmação social e desprovidas de sua ipseidade, transformam-se em seres sem sonho e sem história (1998, p. 20).

Nessas sociedades modernas em que tudo foi sendo mediatizado pela moeda, pela troca, pelas relações modelizadas, também tivemos a construção das individualidades. Individualidade que não é intimidade, nem singularidade, porque se coloca na condição de força do trabalho, que é vendida. Tudo atende a uma demanda de tempo, tudo vira moda e rapidamente perde a sua validade, o seu interesse. Constituem-se fantasmagorias.

Para Benjamin, a 'fantasmagoria' consiste na idéia de que tudo é sempre igual. É o novo, mas é um novo sempre igual, da agitação, da correria. É o novo da

mesmice. É um novo efêmero. É um novo fugaz e a ele vai se dando um desconforto frente à memória. Então, vai se tentando apagar trajetórias, experiências e tornar os sujeitos iguais. Ao serem colocadas como sempre iguais as relações de tempo, espaço e sociais apresentam-se de forma absoluta, sem enraizamento. Apaga-se e nega-se, de certa forma, a idéia de memória, de passado, da vida, das experiências que foram sendo diluídas, assim:

> O novo é uma qualidade independente do valor de uso da mercadoria. É a origem da falsa aparência, que pertence de modo inalienável e intransferível às imagens geradas pelo inconsciente coletivo. É a quintessência da falsa consciência, cujo incansável agente é a moda. Essa falsa aparência de novidade se reflete, como um espelho em outro, na falsa aparência do sempre-igual, do eterno retorno do mesmo. O produto desse processo de 'reflexão' é a fantasmagoria da 'história da cultura', em que a burguesia saboreia a sua falsa consciência (BENJAMIN, 1991, p. 40).

Com o apagamento das marcas, das experiências, onde todos viram massa, cria-se a idéia de um labirinto urbano. Então, a Paris do labirinto, precisa estar de acordo com esse novo tempo, com as novas relações exigidas pela modernidade capitalista.

A modernidade dá-se a ver, também, como uma mudança de percepção, de sensibilidades, do fazer-se humano. Na própria relação com o trabalho, buscando as condições necessárias para a sobrevivência, ocorrem mudanças.

Segundo Benjamim:

> Os obstáculos que a modernidade contrapõe ao elã produtivo natural do ser humano encontram-se em desproporção às forças dele. É compreensível que o indivíduo chegue a fraquejar, refugiando-se na morte. A modernidade deve estar sob o signo do suicídio, que opõe o seu selo a um querer heróico que não faz concessões à atitude que lhe é hostil. É a conquista da modernidade no âmbito das paixões (1991, p. 99).

Na mesma direção, Michael Löwy discute como os homens modernos se apresentam no que tange à temporalidade:

> Vivendo unicamente no domínio do instantâneo e imediato, o homem moderno conhece apenas um tempo puramente quantitativo, comprimido no momento presente que oblitera o sentido da duração. Encontra-se confinado em um 'perpétuo presente sem passado e sem futuro' (...) O frenesi do instantâneo, a obsessão da obsolescência e da velocidade instalam-se com a modernização, criando um conflito cada vez mais intenso com os ritmos profundos da biosfera e da atmosfera (1995, p. 312).

As visões sobre a modernidade são múltiplas, mas como afirma Bermann, geralmente

> A modernidade ou é vista com um entusiasmo cego e acrítico ou é condenada segundo uma atitude de distanciamento e indiferença neo-olímpica; em qualquer caso, é sempre concebida como um monolito fechado, que não pode ser moldado ou transformado pelo homem moderno. Visões abertas da vida moderna foram suplantadas por visões fechadas: Isto *e* Aquilo substituídos por Isto *ou* Aquilo (2003, p. 26).

Na contramão da maioria das reflexões sobre a modernidade e o progresso Walter Benjamim irá desenvolver seus trabalhos, utilizando-se de "imagens utópicas – messiânicas e revolucionárias – contra a informe tendência progressista" (LÖWY, 2002, p. 200).

Ao longo de sua vasta obra, Benjamim apontou as profundas contradições vivenciadas com a consolidação da modernidade e, ao mesmo tempo, também apresentou alternativas, especialmente quando se dedicou aos conceitos de narrativa, experiência, memórias, história, obra de arte, trazendo elementos que põem em cheque a modernidade capitalista e tudo aquilo que ela representa para a humanidade.

Nesse sentido, Walter Benjamin e seus seguidores nos propõem olharmos a modernidade capitalista e seus desastres geradores de ruínas, utilizando lentes para além da economia, da industrialização e da racionalidade técnico-burocrática. Inicialmente, trago uma reflexão de Gagnebin que, ao nos alertar para outras possibilidades de tratamento dos acontecimentos do passado, afirma:

> É preciso descolar, por assim dizer, o núcleo do passado de um invólucro de imagens pré-fabricadas que nos impedem de percebê-lo em sua verdade. (...) Não, a verdade do passado reside antes no leque de possíveis que ele encerra, tenham eles sido realizados ou não. A tarefa da crítica materialista será justamente revelar esses possíveis esquecidos, mostrar que o passado comportava outros futuros além deste que realmente ocorreu. Trata-se para Benjamim de resgatar do esquecimento aquilo que teria podido fazer de nossa história outra história. A empresa crítica converge assim, para a questão da memória e do esquecimento, na luta para tirar do silêncio um passado que a história oficial não conta (1982, p. 60).

Para Flávio Kothe, Benjamin não pretendia continuar a escrever a história dentro de uma perspectiva historicista, com o acréscimo de alguns dados da esfera econômica. "Para ele, tratava-se de uma revolução metodológica e também o modo de fazer a exposição. Assim, a historiografia assumia conscientemente o papel de uma práxis política do presente" (1991, p. 18).

A obra benjaminiana é marcada por severas críticas às concepções de história do positivismo, do historicismo, do materialismo histórico ortodoxo ou banalizado. Essas críticas estão relacionadas com a história oficial, que esconde os escombros. Benjamim busca a construção e a escrita de outras histórias, em que, apesar de toda a ruína e barbárie, possam acontecer mudanças, em que não haja determinismos.

Benjamin coloca-se como um dos maiores críticos ao positivismo, devido à sua forma progressiva, linear, homogênea, de perceber o tempo apenas como passado; de pensar a história como um encadeamento de acontecimentos; afirma que a idéia de uma história total é totalitarismo; critica a história universal que é a-histórica, è linear, vazia, homogênea. Benjamim não vê uma história universal, e sim, uma oportunidade revolucionária construída por sujeitos; portanto, para ele, a história não é fragmentada, sem rupturas, sem contradições, sem relações com o sujeito leitor.

Quanto ao historicismo, acusa-o de aproximar-se do positivismo, suas produções são histórias acontecimentais, científicas. O tempo é cronológico, um

continuum cumulativo. O tratamento metodológico é baseado, especialmente, em fontes escritas. O historicista trabalha com o vazio, não com os conflitos. Há no historicismo uma idéia de que o passado se dá a ver por completo, portanto, uma história total, em que a tecnologia e a ciência possibilitariam um domínio e controle dos acontecimentos de forma determinista, como foi usado na sua concepção social-democrata.

As críticas de Benjamin ao materialismo ocorrem numa perspectiva de incorporar aquilo que a vertente economicista vinha relegando. Benjamin trabalha com olhar materialista, porém, não vê a cultura como superestrutura, ou apenas como material, ela é também composta pelos sentimentos. Critica o materialismo banalizado, economicista, ortodoxo, por deixar de lado os bens culturais - a tradição - que para Benjamin não é a história oficial, mas o que permeia as diferentes histórias. Tradição não é unidimensional, ela tem uma marca, a qual a história marxista deve fazer o questionamento, "escová-la a contrapelo", ou seja, estar atento às vozes que foram sendo sufocadas.

Para Benjamin, escrever a história a contrapelo é preencher as lacunas, as brechas, o que ficou interditado através de argumentações diferentes, não apenas fazendo outro discurso e sim fazendo explodir o discurso dado. Não fazer uma história no contra-discurso e, sim, fazer aparecer nela o outro que ficou apagado, expropriado, tirado de cena; é integrar os excluídos.

Para o autor, não havia nesse materialismo mecânico e ortodoxo a experiência; homens eram conduzidos como fantoches, não havia o que fazer, tudo já estava pré-determinado. Defendeu a existência de uma experiência comum entre sujeitos engajados no presente com os sujeitos do passado. O presente é o que possibilita analisar o passado.

A concepção de história que Benjamin anunciou caminha no sentido de quebrar o abismo, a separação que ocorreu entre vida material e vida espiritual-hábitos, valores, idéias, sentimentos, humores, práticas- pelo materialismo

ortodoxo. Os hábitos mentais – materialidade de nossa vida, fé no progresso – não são mundos da superestrutura, eles fazem parte de um todo, têm historicidade. Os valores, as idéias, os sentimentos articulam-se junto às condições materiais.

Em relação à social-democracia, especialmente a alemã, as críticas que Benjamin fez foi porque esta legitimou o progresso e acabou assumindo posturas neofacistas, realizando acordos com o stalinismo para alcançar o progresso.

Aspecto marcante e inovador na obra de Benjamin é que em plena oficialização do marxismo economicista traz ao centro das discussões aspectos relegados como: o sonho, a cultura, a experiência, ou seja, trazer aspectos da subjetividade em oposição à crescente racionalidade instrumental e cientificidade que se apoderava dos pensadores marxistas, que apenas viam uma cadeia de coisas acontecendo no sentido de alcançar o progresso. Em seu olhar: "o anjo da história, vê ruínas e despojos culturais dos vencidos nessa *tempestade* que chamamos de *progresso"* (BENJAMIM, 1994, p. 226).

Para Walter Benjamin, o movimento de produção ou reprodução histórica significa a possibilidade de trazer à tona outros sujeitos. Tem clareza de que os sinais não estão totalmente determinados; vê a possibilidade de rupturas, ampliando a visão de sujeito, não apenas o eu individual, mas um eu coletivo. É, portanto, despertar para a própria vida, saindo do sonho fantasmagórico, é reconhecer que somos atravessados pelo inconsciente, que somos um sujeito inteiro. É trazer o sonho para a história.

O sonho para Benjamim difere da perspectiva freudiana fenomenológica, pois, para ele, o sonho deve ser pensado numa perspectiva de desestruturação, de desconstrução, de ruína e, ao mesmo tempo, de esperança, de possibilidade. Em seu pensamento está contida a "descontextualização espaço-temporal. A verdadeira função do sonho é desorganizar o mundo empírico**.** O sonho serve como instrumento de des - e de rearticulação da história. Ele faz a ponte entre consciência individual e coletiva, entre passado e futuro" (PRESSLER, 1997, p.

99). A história, então, não está dada, não é determinista, é um porvir que está prenhe de possíveis, a serem realizados ou não. Nesse sentido, as considerações de Matos nos possibilitam pensar que:

> A incompletude da história é um princípio de esperança. A inconclusão do processo histórico é, a um só tempo, uma abertura e uma forma de engajamento corajoso, porque não se sabe exatamente o seu desfecho. Se não fizermos isso, teremos como resultado a catástrofe e o próprio desconforto que o progresso nos tem legado. A catástrofe surge quando o inimigo é capaz de captar o instante preciso da ação. E, se ele vencer nem os mortos estarão em segurança (MATOS, 1998, p. 74).

Por outro lado, o messianismo é o fio fundamental na relação de Benjamin com a história; com base na cabala, percebe que não deve haver espaço para determinismos; por isso, é fundamental a relação com a linguagem. A linguagem dele é imbricada, constrói uma ruptura com a linguagem determinista, fechada. Busca uma linguagem que seja plena de experiências vividas. A linguagem, para ele, não tem uma posição única, ela está plena de elementos de complexidade, não é maniqueísta.

A posição de Benjamim é abertamente posicionada. Sua opção é por escrever a história dos vencidos, do que poderia ter sido, daqueles que historicamente foram derrotados. Para realizar essa história o autor pautou-se naquilo que os outros historiadores jogaram no lixo; assim:

> Escrever a história dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros de história oficial. É por esse motivo que a filosofia da história de Benjamim inclui uma teoria da memória e da experiência, no sentido forte do termo (em alemão: *Erfahrung*), em oposição à experiência vivida individual (*Erlebnis*). O historiador materialista não pretende dar uma descrição do passado 'tal como ele ocorreu de fato'; pretende fazer emergir as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente (GAGNEBIN, 1982, p. 67).

Uma das principais categorias que Benjamin trabalha é a experiência, pois segundo Gagnebin, "esse conceito enfático de experiência permite, assim, a escritura de uma anti-história, porque ao invés de encerrar o passado numa

interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, seu caráter inacabado" (1982, p. 70).

Ainda com relação à experiência vivida, Benjamin a traz como elemento importante para (re) pensar a produção histórica, para romper com o historicismo. Trazendo a experiência de volta à história, está propondo dar voz aos sujeitos e o que fazer para que eles não queiram mais se desvencilhar de toda a experiência.

Ao propor trabalharmos novamente com as experiências, estas devem tornar-se comunicáveis; por isso refere-se ao seguinte: "Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna" (BENJAMIN, 1994, p. 118) Nesse sentido, Gagnebin, em estreito diálogo com Benjamin, afirma que ele diagnostica alguns fatores que teriam feito com que a experiência se perdesse:

> O diagnóstico de Benjamim sobre a perda de experiência não se altera, embora sua apreciação varie. Idêntico diagnóstico: a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna. Quais são essas condições? Benjamim distingue, entre elas, três principais: a)a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte (...) b)Esse caráter de continuidade entre vida e palavra apóia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho em especial na atividade artesanal. (...) c) A comunidade de experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional (1994, p. 10).

Benjamim preocupa-se com a forma como ocorrem as narrativas, porque o papel de narrador como elemento unificador das comunidades perdeu-se e ao mesmo tempo propõe que os historiadores pensem que, "a narrativa não deve ser mais aquela do fluxo que justapõe eventos, mas aquela que produz interrupções, recortes no transcurso da história, de modo que o passado irrompe de um só golpe sobre o presente, originando uma situação de exceção" (CARDOSO JR, 1996, p.

55). A fonte das narrativas deve ser "a experiência que passa de pessoa a pessoa, a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos" (BENJAMIN, 1994, P. 198).

O narrador faz uma história aberta, ele sabe que a complexidade do social é inesgotável, não é uma narração definitiva, ela é compartilhada, afirma Benjamin. Por isso propõe narrar, sem distinguir entre grandes e pequenos acontecimentos. Quando fazemos a distinção ou hierarquização dos acontecimentos estamos deixando de lado outros sujeitos que foram derrotados; cada momento é algo importante para algum sujeito.

O autor ainda aponta que, desde o final do século XIX, o narrador começou a desaparecer e com ele a história compartilhada, pois, os novos narradores: o historiador 'neutro', o romancista ou o jornalista passaram a narrar sem considerar os significados do narrado, como experiências vividas.

Entre as muitas preocupações de Benjamin, em relação à história e sua produção, está o tempo que, como afirma Löwy:

> Contra essa visão linear e quantitativa, Benjamim opõe uma percepção *qualitativa* da temporalidade, fundada, de um lado, na *rememoração*, e de outro na *ruptura messiânica/revolucionária da continuidade.* A revolução é o 'correspondente' (no sentido baudelairiano da palavra) profano da interrupção messiânica da história, da parada messiânica do devir. (...) A interrupção revolucionária é, portanto, a resposta de Benjamim às ameaças que faz pesar sobre a espécie humana a perseguição da tempestade maléfica chamada 'progresso', uma tempestade que acumula ruínas e prepara catástrofes novas (LÖWY, 2002, p. 205).

Benjamin pensa uma concepção de história que dê conta do tempo presente. Um tempo saturado de agoras, rompendo com o tempo vazio e homogêneo. O historiador constrói experiências com o passado a partir do seu agora. A história é construída em cima das experiências do presente e do passado. História, não é só o desenrolar da análise no tempo é uma reflexão sobre o tempo

da história narrada, analisada. Considera a existência de tensões entre presente e passado.

O passado se dá a ver em relampejares, de maneira fugaz, se ninguém o capta, ele se perde. Quando o passado perpassa veloz, se não for captado acaba ameaçando o futuro que continuará morto e o presente continuará cometendo os mesmos erros**.** Há uma dialética entre o presente e o passado, de acordo com nossa sensibilidade, que é social conflitiva e tensa.

É também uma de suas perspectivas contrapor um tempo vazio e homogêneo - o linear - ao tempo saturado de 'agoras', projetos alternativos; a história volta-se para o passado para respaldar as lutas do presente. O agora que é um confronto, possibilita fazer compreender o sentido da história, sem precisar estudar a história universal. O tempo do agora contém todas as questões referentes ao todo, sem precisar trabalhar o início, para depois chegar ao fato. Enquanto se fica adivinhando o futuro, não se olha e entende o presente, não há transformação.

Nesse contexto fantástico de mudanças, propostas na relação do historiador com a história, não se pode deixar de apontar, ainda, a relação da memória com a história. Benjamim abre uma tentativa de trabalhar com as memórias de forma não hierarquizada, racionalizada tecnicamente.

Memórias para ele são plenas de conhecimentos e sensibilidades, relacionam-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re) memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida.

Quando dialoga com Baudelaire, explicita como a modernidade apaga as memórias, como a relação entre antiguidade e modernidade é calcada na ruína.

Para fugir dessas ruínas propõe que descubramos o sentido da vida através da rememoração, pois os mortos, os esquecidos, os que foram apagados da história, são redimidos, quando alguém os trás à tona.

No contexto da modernidade capitalista triunfante, da escola como templo da modernidade, da ciência moderna, das leis de disciplinarização dos corpos, como Walter Benjamin pode contribuir para pensarmos a educação e a formação de professores?

Pensar em formação de professores, geralmente, remete à idéia de formar alguém em definitivo, que a forma de fazê-lo está pré-estabelecida, convencionada. Poderia-se usar a metáfora da linha de produção, a matéria-prima (aluno ingressante numa licenciatura) entrou 'sem saber' e deverá sair o produto final (o professor formado). Assim, os cursos de formação de professores colocaram em ação tal tendência majoritária. Estes cursos foram estruturados para formar: ensinavam determinadas regras, procedimentos, metodologias, conteúdos... E os professores estariam formados dentro daquele perfil desejado. Nesse modelo não havia espaço para a autonomia, produção, diferenciação, os imponderáveis que esses professores iriam encontrar nas escolas, como alunos cansados, com fome, com uma sobrecarga de trabalho, com falta ou inexistência de materiais como livros, mapas... Muitos desses professores, no desespero, acabavam/ acabam caindo na simples reprodução daquilo que o livro didático trazia/ trás produzindo um ensino meramente informativo; não havia/ há construção, produção.

Como face da mesma moeda, nas universidades, muitos profissionais faziam/ fazem questão de deixar bem claro que o professor, do Ensino Fundamental e Médio, deve ser um transmissor de conteúdos. Explicita-se, assim, a divisão de saberes, em que a academia produz e o professor na Escola consome; nega-se qualquer possibilidade do professor produzir, ser sujeito do processo, ter autonomia.

Embora essa maneira de pensar a formação ainda esteja presente na grande maioria dos cursos de licenciatura, na contemporaneidade essa situação vem mudando lentamente; alguns cursos estão desenvolvendo experiências diferenciadas, procurando trabalhar numa perspectiva em que o professor, ao final da graduação, consiga ser um sujeito mais autônomo.

Pensar essa temática por um viés benjaminiano implica ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado, ao longo da história da formação de professores, como apresentei brevemente acima[5]. O pensamento de Benjamin apresenta-se numa perspectiva de negar essa estrutura; propõe que se pense a história a partir das ruínas e não de forma determinista; assim, a formação de professores passa a ser pensada como um imenso campo de possibilidades. Ao pensar a formação através de algumas de suas categorias - experiência vivida, memória, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras - verificamos ser possível sair do cânone de formação no sentido acima exposto; e pensar outra formação, que dê possibilidades do professor se fazer, isto é, o profissional que sairá das universidades terá autonomia suficiente para ser sujeito do processo educacional, que seja autônomo na relação com outros sujeitos e que se perceba produtor de conhecimentos, em conjunto com seus alunos, com colegas, com as comunidades escolares, respeitando as diferenças, especificidades, que compreenda-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados.

Numa perspectiva benjaminiana de formação de professores, passar-se-ia do formar ao fazer-se professor. Para ocorrer essa passagem é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, como uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado, determinado, em que o professor fala, expõe e os alunos ouvem e repetem. Desse modo, ocorreria o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos: "como constante ruptura, como

[5] - Estas questões serão aprofundadas no capítulo II desta tese "Mapeando Cânones de Formação de Professores na Contemporaneidade".

descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado (...) no seu processo, sempre em vias de se fazerem" (KRAMER, 2002, p. 22).

Benjamim dá ferramentas para perceber que a formação é um campo de lutas, em que diferentes concepções estão disputando espaços. Por outro lado, perceber as lutas nos traz esperança de mudança e fornece instrumentos para a luta. Conhecendo as lutas do passado entendesse o presente, mas através de uma inversão de tempos, em que o ponto de partida são os agoras- dos problemas- buscando dialogar com o passado. Então, conhecendo as lutas, as experiências do passado, instrumentaliza-se, passa-se a ter esperança na mudança, na utopia como algo que está se fazendo e não que virá de qualquer forma. Nesse sentido, os professores, passam a ser sujeito do processo, sentem-se construtores, participantes.

Para nós - pesquisadores acadêmicos - são importantes as experiências dos professores para desenvolvermos nossos projetos, pensarmos a relação deles como sujeitos únicos, com suas memórias, suas histórias, suas experiências diferenciadas, próprias a cada um e, ao mesmo tempo, coletivas.

Nas pesquisas, pode-se por em prática outra contribuição importante de Benjamim, a perspectiva de narração. A realização de pesquisas a partir das narrações de professores, para que estes, ao narrar recobrem suas experiências, que não queiram mais apagá-las em busca do sempre novo. Trabalhar com narrativas, numa perspectiva de diálogo, possibilita-lhes que enquanto sujeitos, percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas e nas memórias. Portanto, memórias e experiências vividas não podem ser jogadas fora como até então vem acontecendo em grande parte dos cursos de formação de professores, pois:

> A tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história verdadeira – a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada -, recuperando a capacidade do homem em tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas

metamorfoses em que se tecem novas histórias (KRAMER, 2002, p. 70).

Para pensar as experiências vividas na sua dimensão de totalidade, para além do científico e racional instrumental - como Benjamim defende - é preciso trazer o insignificante, o miúdo, o relegado para a história.

Além de todas as questões levantadas por Kramer, ao trabalhar com memórias, Benjamin nos instiga a pensarmos como as memórias dos professores podem contribuir para o seu fazer-se. Em que medida as memórias de formação escolar, de suas experiências vividas, de sua construção como cidadãos, como profissionais, podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os professores do Ensino Fundamental e Médio? Em que medida tais memórias podem contribuir para o fortalecimento dos próprios professores?

O diálogo aqui desenvolvido, como explicitei no início do capítulo teve como propósito expor de forma clara, aberta, sem escamoteamento dos aspectos teóricos em que me pauto para a construção da tese. Este capítulo não teve intenção de dicotomizar ou hierarquizar teoria e prática e, sim explicitar as ferramentas usadas ao longo da narrativa das experiências e memórias dos professores e professoras de História em Início de carreira.

CAPÍTULO II

MAPEANDO CÂNONES CONTEMPORÂNEOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acabaram almejando fazer do homem um produto objetivo, negando-lhe a historicidade e a capacidade de produção autônoma.
Manoel S. Matos.

Abordar a formação de professores remete-nos a vários questionamentos: Que tipo de formação esses profissionais estão tendo? Inicial, continuada? Qual o lóci de formação? Universidade, institutos superiores de educação, centros de ensino superior, faculdades isoladas...? Qual o caráter das instituições de formação? Públicas, privadas, comunitárias? Quais são as atividades formativas? Com pesquisa, sem pesquisa, envolvem-se com as comunidades? Quais as políticas de formação? Quanto à forma de organização do curso: freqüentado, à distância? Quanto ao horário de funcionamento: diurno, noturno, de finais de semana? Quanto às relações estabelecidas entre teorias e práticas: são de integração, dissociação, quais teorias e quais práticas estão estabelecidas? Quais os compromissos das universidades e os nossos como formadores? Quanto às relações da universidade com as escolas de ensino fundamental e médio: convivem, ignoram-se, colaboram, desenvolvem projetos conjuntos? Quanto às relações inter e intracursos de licenciaturas: há integração, isolamento, trocas de informações, planejamentos conjuntos? E ainda, quais as concepções teórico-metodológicas que embasam os cursos de formação de professores na contemporaneidade, bem como o perfil relativo ao professor a ser formado: do professor reflexivo (SCHÖN, ZEICHNER, PIMENTA e GHEDIN...), professor intelectual transformador (GIROUX), professor pesquisador (ELLIOTT, PEREIRA, GERALDI), professor autônomo (FREIRE, CONTRERAS), profissionalização docente (BOLÍVAR), histórias de vida (NÓVOA, JOSSO,

CATANI) do mal estar docente (ESTEVES), dos saberes docentes (TARDIF), do compromisso político (KINCHELOE)?

Como formador de professores de História, freqüentemente interrogo-me sobre as práticas por mim colocadas em ação na formação de professores. Penso que contribuo para a formação inicial dos acadêmicos; em outros momentos parece-me que a validade do que faço é ínfima e que a formação "real" acontecerá na prática ou após a formação acadêmica; as dúvidas são muitas. Ao produzir esse capítulo, pequenos *flachs* de luz surgiram, porém dúvidas diferentes também apareceram. Nele realizo uma "viagem" a partir de alguns autores e suas perspectivas de formação de professores. Trabalho numa concepção lata de formação, para além da inicial em curso específico de licenciatura, entendendo que a formação é processual e não localizada em determinado tempo e espaço. Embora trabalhe aqui a formação de professores de modo geral, tenho presentes as especificidades da formação do professor de História, o grupo de professores com o qual dialogo nesta tese.

Ao longo desse estudo, pauto-me no princípio que as diferenças na forma de olhar para os professores estão vinculadas diretamente às formas de perceber o papel social da docência. O professor como agente social é formado para trabalhar numa perspectiva de manutenção da ordem estabelecida ou de mudança e construção de um mundo melhor.

Outro aspecto significativo é a forma de olhar sobre, para, ou com o professor. O olhar sobre o professor é quando, de maneira externa, enquanto acadêmicos, olhamos sobre o que os professores fazem, ou seja, pesquisamos o que fazem ou deixam de fazer. O olhar para, também atua de forma externa, quando dizemos o que e como os professores devem fazer. Olhar com, pressupõe uma relação de diálogo, de respeito em que a academia respeita os professores e seus saberes.

Para analisar de maneira mais minuciosa, selecionei alguns daqueles que considero os "cânones" contemporâneos de formação de professores: racionalidade técnica, professor reflexivo, professor intelectual transformador, professor

pesquisador, professor autônomo. Evidentemente, toda seleção é pautada em critérios; outras concepções, outros estudos, outras abordagens não foram priorizadas ou permeiam aquelas que foram aqui estudadas; pois, como critério de escolha, adotei o destaque dado à concepção na literatura consultada, referente à formação de professores.

Nas sociedades contemporâneas algumas idéias, ao serem elaboradas rapidamente, assumem um caráter de verdade e, como tal, de forma sistemática, muitas vezes sem questionamentos, passam a ser repetidas insistentemente. Nesse sentido, tornam-se idéias canônicas. Procurando explicitar melhor esse conceito, inicialmente busquei em Ferreira (1986, p. 337) o significado de cânone, o qual remete a de "cânon" como sendo "padrão, modelo, regra" e, numa segunda acepção, como:

> Forma de composição muito difundida pelos compositores do século XVI, e cujo tema, iniciado por uma voz – o antecedente -, é rigorosa e continuamente imitado por outra(s) voz (es) – o(s) conseqüente(s) – a distância de um ou mais compassos até o fim. O cânone pode ser em uníssono, quando as vozes repetem exatamente as mesmas notas...

Por sua vez Peter Gay, amplia o conceito de cânone, ao afirmar que:

> A necessidade de viver segundo classificações nitidamente delineadas está profundamente arraigada na mente humana e constitui uma de suas primeiras exigências; a simplicidade alivia ansiedades por meio da eliminação das descriminações. Situações reais raramente são nitidamente definidas, e sentimentos reais freqüentemente são verdadeiros vespeiros de ambivalência. Isto é algo que o adulto aprende a reconhecer e tolerar, se tiver sorte; trata-se, no entanto de uma percepção penosa na qual regredirá na primeira oportunidade que se lhe ofereça. É por isso que o temperamento liberal, que ensinou as pessoas a conviverem com incertezas e ambigüidades, a conquista mais triunfante da cultura do século XIX, era tão vulnerável aos ataques de visões mais cruas do mundo, ao fanatismo dogmático, ao chauvinismo e a outras classificações grosseiras e simplistas (1999, p. 33).

No diálogo com essas idéias é que problematizo a maneira pela qual as concepções relativas à formação de professores têm sido divulgada no meio

acadêmico. Será que não existe o prevalecimento da tendência cultural do pagamento dos enraizamentos temporais, sociais, destas produções? Será que não se tem preponderado, também nas práticas acadêmicas a produção de cânones relativos à formação docente, pautados na diluição das ambivalências, das contradições? E, ao mesmo tempo, como ultrapassar tal tendência e compreender historicamente tais elaborações?

O capítulo que segue é um esforço de provocar questionamentos sobre essas perspectivas amplamente difundidas no meio acadêmico brasileiro, muitas vezes beirando aos chavões. Esforço de mapeamento e não de classificação. Busquei, nesse primeiro contato, conhecer as diferentes perspectivas para, assim, poder explicitar as minhas visões sobre a temática. Não tive por objetivo fazer uma imersão historiográfica mais ampla tenho presente que ao elaborar este mapeamento deixei abertas diversas lacunas.

Além das concepções, referidas acima, conhecidas dos formadores de docentes, apresento algumas proposições sobre o que entendo por "fazer-se professor". O professor, ao concluir uma graduação, não está pronto, formado. Penso que formação é um eterno fazer-se; há durante toda a carreira, um movimento contínuo de aprendizagem, pois, como humanos e incompletos que somos, estamos em permanente construção. Tomo emprestado do historiador inglês Eduard Palmer Thompson a idéia de fazer-se, por ele cunhada em sua obra "A Formação da Classe Operária Inglesa", na qual defende a tese de que a classe operária não nasceu pronta, foi se fazendo, construindo-se enquanto categoria histórica[1].

Em cada uma das concepções de formação trabalhadas, destaco inicialmente o autor ou autores proponentes, situo o momento histórico de sua produção, o lugar social do qual fala, as principais idéias, os seguidores, a idéia de formação de

[1] - Tenho presente que a concepção de "fazer-se", adotada por Thompson ao estudar a classe operária inglesa do século XVIII, não poderá ser seguida como um modelo ou transposição de conceito, adaptando-o ao tema estudado e, sim, como inspiração metodológica. Se pensasse na adoção do

professores, as relações com a produção de conhecimento, as implicações dos procedimentos adotados, as objeções, as diferenças em relação às outras concepções contemporâneas e as implicações nas práticas cotidianas dos professores focalizados. Bem, vamos a elas.

conceito, tal qual foi proposto por Thompson, estaria sendo incoerente com as idéias que defendo, sobre teoria como ferramenta e não camisa de força, na qual a "realidade" deve ser enquadrada.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O CÂNONE DA RACIONALIDADE TÉCNICA

As técnicas não são neutras, mas só podem ser compreendidas como produções humanas, historicamente datadas e situadas no jogo político das relações sociais.
Toschi

Com o avanço da modernidade capitalista, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, passou-se a organizar as atividades humanas cada vez mais calcadas em perspectivas técnicas e racionalizadoras. A ciência e a técnica passaram a agir em conjunto, tentando controlar, racionalizar, medir, comprovar, avaliar as ações humanas. Pretendiam, "redimir o homem, oferecendo-lhe os seus conhecimentos e possibilidades instrumentais", como se essas leis, normas e ações não fossem criações humanas, como se a natureza determinasse por si só esse processo em curso: acabaram almejando fazer do homem um produto objetivo, negando-lhe a historicidade e a capacidade de produção autônoma (MATOS, 1999).

Aproximando o olhar da construção histórica desse conceito e buscando construir relações, percebe-se que a técnica está associada ao fazer e a ciência ao como fazer. A técnica não se resume à invenção e ao uso de instrumentos; caracteriza-se por uma intencionalidade, ou seja, há uma predeterminação na elaboração e usos da técnica, justificáveis a partir da necessidade de aperfeiçoamento das ações humanas (TOSCHI, 2002). Ou ainda, as técnicas não são neutras, mas só podem ser compreendidas como produções humanas, historicamente datadas e situadas no jogo político das relações sociais.

As artes de fazer, as técnicas, estão divididas em diferentes aspectos e princípios. Por um lado, estão voltadas para aqueles que explicam tudo pela técnica, as chamadas ciências exatas e, por outro, àqueles que relativizam determinados

aspectos, ou percebem que nem tudo é possível de ser explicada tecnicamente, as chamadas ciências humanas. Assim, "refere-se à definição aplicada nas 'ciências exatas'". Para Giroux, além de uma forma de racionalidade "cujo interesse dominante reside nos modelos que promovem certeza e controle técnico, o termo também sugere uma ênfase na eficiência e técnicas de 'como-fazer' que ignoram as questões mais importantes dos fins" (1997, p. 81).

Ao direcionar-se o olhar para o conjunto das mudanças que foram sendo implementadas nas diversas áreas do conhecimento, encontra-se em seu interior a educação. Num tempo em que já não era possível manter-se assentada na idéia de um destino natural, de uma leitura "providencialista da realidade" (MATOS, 1999), a educação, como ciência, foi se tornando cada vez mais dependente das condições sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes. De maneira contraditória a modernidade capitalista do final do século XIX procurava firmar-se impondo a chancela da cientificidade e ao mesmo tempo trazendo à tona a historicidade, o jogo de forças na produção de conceito de racionalidade técnica.

Nesse sentido, é conveniente lembrar com Gil (2001) que a racionalidade técnica é bem recebida pelos políticos que, definem no papel como deve ser e funcionar o sistema educacional e, caso não funcione, sempre existe a quem responsabilizar: os docentes pouco dedicados, o alunado que não está predisposto, críticos permanentes, etc.

A afirmação da cientificidade educativa está associada às questões técnicas, ou seja, há uma associação entre ciência e técnica em suposto benefício das atividades educativas, pois,

> L'épistémologie de la rationalité technique repose sur l´idée qu´une connaissance professionelle est une coinassance appliquée qui se fonde hérarchiquement sur des principes géneraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas. Une science apliquée repose sur une science fondamentale. Ce modele de la rationalité technique n`est pás seulement à la base de la connaissance professionelle, il est aussi à la base du cointexte

> institutionel de productión de connaissance au sens ou la recherche est institutionellement séparée de la pratique. Lês chercheurs vont élaborer les connaissances quiseront utilisées ensuite par lês praticiens. La formation est conçue surtout comme un modele de transmission dês connaissances scientifiques, produites par la recherche, aux futurs praticiens, qui vont ensuit lês appliquer dasn leur pratique. Recherche et formation constituent deux univers separes. Lês checheurs produisent dês connaissances en laboratoire ou dans dês sites srificiels, tandis que la pratique profssionnelle est vue comme une activité de résolution de problèmes (problem solving) qui consiste à choisir lês meilleurs movens pour atteindre lês fins (TARDIF; LESSARD & GAUTHIER, 1998, p. 23).

Primou-se pela objetividade na relação pedagógica que, por sua vez, pressupõe-se neutra, apolítica, racional. Ao profissional da educação coube dominar determinadas técnicas para que a relação pedagógica acontecesse conforme planejado, assim, no interior dessa lógica o profissional da educação seria "um mero executor de tarefas mecânicas" (SEVERINO 2003, p. 86).

Um aspecto a ser destacado nesta perspectiva é a concepção de conhecimento e sua produção. Há uma nítida divisão entre os produtores e os consumidores do conhecimento produzido. Em muitos casos, ocorre a mecanização do pensamento, a tentativa de negação do mundo das experiências vividas. O conhecimento em geral e, especialmente, o do professor vai sendo reduzido à técnica. Há grande preocupação com a objetividade do conhecimento produzido e, como veremos, esta produção é realizada de forma externa, portanto: "o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca-intersubjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser analisado, questionado e negociado. Em vez disso ele se torna algo a ser administrado e dominado" (GIROUX, 1997, p. 45; VALADARES, 2002).

Segundo Gómez (1992), a racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se acentuam as condições para o isolamento dos profissionais.

Em outra produção sobre o tema, o autor afirma que nesse processo de hierarquização da produção do conhecimento ocorre uma especialização e dominação de uma ciência sobre a outra. O ranking das ciências estaria constituído por três componentes: inicialmente um componente de ciência básica ou disciplina subjacente sobre o qual descansa a prática; em segundo lugar estaria um componente de ciência aplicada ou engenharia, do qual derivam os procedimentos cotidianos de diagnósticos e solução de problemas; por fim haveria ainda um componente de competências e atitudes que se relaciona com sua intervenção e atuação a serviço do cliente, utilizando o conhecimento subjacente básico e aplicado (GÓMEZ, 1998).

Essa visão hierarquizadora da produção de conhecimentos é calcada na divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, em que alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas e os demais executam. Este modelo foi ressignificado no sistema educacional, no qual a separação ocorre entre os técnicos, administradores, pesquisadores e os professores.

O controle e dependência do trabalho do professor em relação ao sistema hierarquizado de produção são apontados por vários autores que, com variações, afirmam que a racionalidade técnica promove uma "autêntica divisão do trabalho" (GÓMEZ, 1998), que está assentada numa espécie de naturalização de uma organização do trabalho docente que, tal como o modelo taylorista da organização do trabalho industrial (CORREIA, 1999). Ocorrendo a subtração dos saberes dos atores e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, os professores não passam de "bonecos de ventríloquo" (TARDIF, 2002), aprofundando o fosso que separa os "actores dos decisores" (NÓVOA, 1992).

Os professores ao ficarem submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, tendem a tornarem-se cada vez mais dependentes do conhecimento especializado, fundamentalmente, das aplicações técnicas da psicologia, a partir do que se legitimaram as técnicas de ensino. A submissão aos especialistas, ou produtores de conhecimentos é de dupla natureza:

> De un lado, los professores son considerados intelectualmente dependientes, ya que su misión es la de cumplimentar las prescriciones de los innovadores. Y de otro lado, y como consecuencia de la deslegitimación de los profesores para decidir su práctica, quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven (CONTRERAS, 1994, p. 232).

O processo vivenciado contemporaneamente pelos professores, em sua expropriação de saberes, relaciona-se ao dos demais trabalhadores do sistema fabril que perdem o controle de seu trabalho. O professor, então, é visto como "mero assalariado, uma mercadoria comprada e marcada pela instabilidade, submetida a uma hierarquia e uma divisão do trabalho, onde será pago para executar o que os técnicos e administradores pensantes decidirem e conceberem" (ARROYO, 2003, p. 115).

A mesma grade imagética e hierarquizadora do conhecimento faz-se presente entre os professores. O professor universitário é concebido como pesquisador construtor do conhecimento. Quanto ao professor da escola fundamental e média definiu-se que sua função é ensinar o conhecimento produzido na universidade. Dessa forma, os professores da escola desempenham um papel de "consumidores, não de criadores". Portanto, "encontram-se em relação de dependência com respeito ao campo de especialização, ligados por sua pertinência ao mesmo, como definição de sua especialidade, mas carecendo da capacidade de desempenhar um papel determinante no desenvolvimento e evolução desse saber" (CONTRERAS, 2002, p. 63).

Visando cumprir a divisão hierarquizada do trabalho intelectual no interior do avanço da modernidade capitalista do final do século XIX, a formação de professores foi sendo estruturada de maneira a atender os ditames da hierarquia e status das ciências e da racionalidade técnica instrumental. Os cursos de formação de professores foram sendo organizados para formar um professor ideal, ou "bom" professor, dentro de um modelo pré-concebido. Há, portanto, "um jogo entre *ideal* entendido como forma que imprime direção e, *ação*, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato" (BICUDO, 2003, p. 31).

Para formar o profissional ideal destaca-se como essencial o desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional. Esse tipo de formação pragmática, simplificadora e prescritiva, acaba sendo de abrangência restrita, pois prepara o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer (VEIGA, 2002). Então, são definidas normas, regras, formas de fazer, que serão transmitidas ao futuro professor. A este futuro professor, vai sendo ensinado "o que *deve* fazer, o que *deve* pensar o que *deve* evitar para adequar a situação educativa ao modelo proposto" (ESTEVE, 1991, p.118). Fontana, também expressa pensamento semelhante ao afirmar que as propostas metodológicas, nessa perspectiva são "genéricas e de caráter normativo, carregado de 'deve ser' e de 'é necessário" (2000, p. 24).

A formação, na racionalidade técnica, é pensada a partir de uma lógica curricular, cuja intenção é ministrar um corpo de conhecimentos que não possibilitem negociações. O formando deve ser essencialmente passivo em face de um corpo de conhecimentos considerado necessário ao desempenho da função docente, ou seja, propõe-se o treinamento do professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades, considerados suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados (RODRIGUES & ESTEVES, 1993; GÓMEZ, 1998).

Para atingir o perfil ideal desejado de professor, inicialmente, deverá ocorrer a construção de um cabedal de conteúdos capazes de "dotá-los de recursos oriundos de um componente científico-cultural, para assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar e um componente psico-pedagógico, para aprender a atuar eficazmente na sala de aula" (MONTEIRO, 2002, p. 11).

Além do componente científico-cultural, a formação inicial nestes moldes deverá dotar os futuros professores de um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que, adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino (GARCIA, 1999). Portanto, a formação da racionalidade técnica

está assentada no entendimento de que a escola é "um campo de aplicação; a prática tem pouca importância enquanto fenômeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico" (SACRISTÁN, 1991, p. 84).

Na racionalidade técnica, a formação inicial, além de dotar os futuros professores de conhecimentos técnico-científicos, deverá fazer com que aprendam a ser supervisionados. Para tanto, os cursos os ensinarão meticulosamente a escrever os objetivos comportamentais e planos de aulas, num formato que teoricamente estaria 'correto'. Dessa forma, segundo Kincheloe (1997), os cursos acabam tornando-se imutáveis, tediosos produtores de passividade, a tal ponto de os futuros professores, muitas vezes, perderem seu senso de encantamento e excitação sobre aprender a ensinar.

A situação que vem sendo descrita explicita-se claramente no Brasil com os cursos de licenciaturas curtas, criados nos anos de 1970, durante a ditadura militar. Essas licenciaturas eram aligeiradas, com objetivos explícitos de formar o professor transmissor, ou o professor que usasse o livro didático com o conteúdo já pronto, expressando, assim, o pensamento dos:

> Administradores e alguns setores sociais que pensam também que os docentes são incapazes de executar corretamente por si mesmos, a complexidade de seu trabalho. Por esta razão, o trabalho do professor é submetido a grandes processos de racionalização e controle, justificados em termos de auxílio diante de sua incapacidade, ou em termos de vigilância para seu cumprimento profissional (SMYTH, 1987b Apud CONTRERAS, 2002, p. 153).

Outro aspecto a ser destacado é como os professores vem sendo formados numa perspectiva em que:

> Os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, de tal modo que o fruto foi à homogeneização da prática dos docentes, a conseqüente burocratização e perda de autonomia dos professores no banimento da participação social na educação, cada vez mais justificado como um âmbito de decisão dos profissionais ou da

> administração (POPKEWITZ, 1990 Apud CONTRERAS, 2002, p. 61).

Essa situação apresentada pelo autor, em que a formação foi sendo utilizada para igualar as práticas e comportamentos- para desvincular os aspectos profissionais dos políticos- em que o professor-profissional da educação foi sendo transformado em um ser apolítico - sem envolvimento, sem participação, sem poder de decisão e ainda sem instrumental científico - apresentou-se de maneira peculiar na formação dos professores de Estudos Sociais no Brasil durante as décadas de 1970 e 1980. Nesse período, o professor foi "submetido a um treinamento generalizante e superficial" o que conduziria, segundo Fenelon, (1994, p. 21) fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. De modo que segundo tal autora "não há que pensar em fornecer-lhe elementos que permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar deve apenas aprender a transmitir".

Um professor sem aprofundamento teórico não precisa entender o que está embutido no conteúdo que deverá ensinar e, muito menos, saber como esse conteúdo/conhecimento foi produzido. Boa parte da formação de professores no Brasil, durante a Ditadura Militar - 1964-1985, esteve voltada para formação de técnicos, ou seja, de professores com habilidades técnicas.

Nos cursos de Estudos Sociais, a formação de professores esteve voltada para formas de ensinar. A ênfase maior era dada nas disciplinas de metodologias de ensino, nas quais se ensinavam modelos para que os futuros professores aplicassem; não se levava em consideração as diferentes "realidades" nas quais esses professores iriam trabalhar. O importante para ser um bom professor era dominar o como fazer e não o que, ou, para quê fazer. Isto porque:

> Os docentes, como *experts* do ensino, não dispõe em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. A separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos supõe, uma dependência dos segundos com relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas do

> conhecimento técnico, enquanto meios para conseguir determinados fins, não se abrindo á disputa sobre os fins desejáveis, mas tão somente a aceitação daqueles para os quais as técnicas estão concebidas. Deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade (CONTRERAS, 2002, p. 96).

As atividades do professor acabaram tornando-se instrumentais, de treinamento, baseadas na aquisição de competências e habilidades, voltadas para a aplicação de teorias e técnicas (GÓMEZ, 1998; NÓVOA, 1992). O professor forma-se, então, como "um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas" (PEREIRA, 2002, p. 22), ou ainda, como "tecnólogo do ensino" (VEIGA, 2002). Formados para "serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino" (ARROYO, 2000, p. 52). Portanto, o perfil de professor desejado para essa concepção era aquele que deveria dominar o saber disciplinar (BOLÍVAR, 2002).

Se a formação dos professores é para que estes sejam ensinantes, então, como deve ser o ensino? O que é o ensino? Como se processa o ato de ensinar nessa perspectiva? O ensino traduz-se, cada vez mais, num trabalho completamente regulamentado e pleno de tarefas, favorecendo a rotinização do trabalho, o isolamento dos colegas, fomentando, dessa forma, o individualismo de forma a retalhar, redistribuir e compartimentar o trabalho profissional (CONTRERAS, 2002; LINHARES, 2000; MATOS, 1999; BULLOUGH JR., 2000). Essas práticas de ensino podem ser observadas, quando levamos em conta que todo o processo ensino-aprendizagem está centrado na transmissão. Nesse modelo o professor:

> Ensina tudo, e os alunos são ensinados; sabe tudo, os alunos nada sabem; pensa por si e pelos estudantes; fala e os outros escutam; estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; escolhe, impõe sua opinião, os alunos submetem-se; atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; escolhe o conteúdo do programa e os alunos, que não foram consultados, adaptam-se; confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe a liberdade dos alunos; é sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele (BARROS & MORAES, 2002, p. 21).

Os estudos acadêmicos acima focalizados que analisam a perspectiva da racionalidade técnica, em boa parte acabam observando ou calcando suas análises no que supostamente deveriam ser a escola e os professores e não naquilo que exatamente são e fazem (ARROYO, 2000).

Para Fontana (2000, p. 19):

> Ao pretenderem produzir uma análise crítica do papel social da escola, no contexto da sociedade capitalista, com base nos estudos de Althusser, acabaram por favorecer uma leitura esvaziadora das possibilidades de alcance político-transformador da atividade escolar, fazendo pesar sobre nós a acusação de apenas contribuirmos para a reprodução das desigualdades sociais.

Entre as acusações imputadas pelos estudiosos da racionalidade técnica, algumas vêm no sentido de mostrar as contradições e ambigüidades entre o pretendido e o realizado no que se refere, aos professores, à formação destes, às práticas. Ao realizar a adoção extremada dos princípios da racionalidade, o sistema educacional vai possibilitando brechas para que os próprios professores, ao resistirem a determinadas imposições, desenvolvam mecanismos que minam as estruturas do modelo, realizando, assim, atividades educativas em que alunos e professores tornam-se produtores de conhecimento.

Segundo Gómez (1992; 1998), o que impede a racionalidade técnica de se concretizar plenamente é que as situações de ensino, por um lado, são incertas, únicas, variáveis, complexas e portadoras de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios; por outro lado, não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Para Monteiro, a perspectiva da racionalidade técnica é simplista ao conceber o professor apenas como um canal de transmissão de saberes produzidos por outros. Isto porque,

> Negando (nega) a subjetividade e saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo, e parecendo desconhecer a crise de paradigmas no campo do conhecimento científico nas últimas décadas. A provisoriedade, o questionamento das verdades, o pluralismo metodológico, os critérios de validação do conhecimento científico revelam que no mínimo é preciso perguntar que conhecimento estamos ensinando e queremos ensinar (MONTEIRO, 2002, p. 13).

Embora pareça distante e irreal nos dias de hoje, essa perspectiva de formação de professores não está morta; pelo contrário, ressurge com muita força através de iniciativas governamentais como os PCNS, Diretrizes Curriculares e Propostas Curriculares que têm sido implantados em vários países, inclusive no Brasil. Podemos citar, dentre os documentos oficiais, as Referências para Formação de Professores, do Ministério da Educação de 1999, as quais definem um perfil de professor desejado:

> Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considerem melhor do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor (RIOS, 2002, p. 160).

Essas "mudanças" vêm numa perspectiva de reforçar a separação entre os que pensam e os que fazem, em que o professor idealizado é o que possuí competências e habilidades. Todas essas propostas vêm com algumas categorias comuns, tais como habilidades, competências, autonomia da escola e do professor, voltar-se para as realidades locais (KÜENZER, 2000; SCHEIBE, 2002; VEIGA, 2002), mas o que se percebe é que vários autores têm apresentado uma série de críticas referindo-se as conseqüências dessas reformas. Entre eles Contreras, que refere-se a:

> Uma tentativa de regulamentação cada vez mais controlada pelo Estado em relação às qualificações que a educação pode oferecer, junto com uma devolução de responsabilidades às escolas e

> professores para que se tornem adequados às necessidades do contexto (...) A necessidade de fazer as escolas e o currículo mais sensíveis e adaptáveis aos contextos e necessidades locais, como uma das justificativas oficiais das atuais reformas educacionais, pode conseguir também desviar o interesse do conteúdo do currículo nacional para a sua adaptabilidade, e apresentar a desigualdade social, que pode ser observada nas desigualdades dentro do sistema escolar como uma questão de pluralidade e diversidade social, ou como um assunto de boas e más escolas que se resolve por meio da escolha correta (2002, p. 250).

Quanto à suposta autonomia que teriam os professores e as escolas, percebe-se que há um mascaramento das intenções ao ser usada essa denominação. Evidencia-se, na prática, uma delegação de responsabilidades do Estado para o professor. Ocorre uma "pseudoparticipação", isto é, promove-se a participação dos professores na realização apenas das tarefas específicas do trabalho, e não nas esferas de definição das políticas da instituição. Ou ainda, trabalha-se na lógica de que os professores ampliem sua "responsabilidade, mas sem aumentar seu poder, ou seja, sem dispor de mais possibilidades de transformação das circunstâncias nas quais se desenvolve seu trabalho" (CONTRERAS, 2002, p. 265).

O discurso da autonomia cai por terra quando os próprios órgãos governamentais expressam, em seus diferentes documentos, que o professor precisa ter eficácia em seu trabalho. Para obter eficácia em educação, devem ser seguidas as mesmas recomendações do sistema fabril, de onde se adotou essa categoria: como na produção industrial, basta utilizar-se os ingredientes previstos na receita/fórmula, para se obter o produto desejado. Ao se defender a eficácia em educação, supõe-se "obter êxito, alcançar os objetivos, concordando que estes estão bem definidos, são atingíveis e ninguém, nem dentro nem fora da instituição, os discute" (ELIOT, 1996 apud CONTRERAS, 2002, p. 264).

Dessa forma, ao pensar a educação como uma questão de eficácia, cabem determinadas funções ao professor, como numa linha de produção industrial, da qual deverá sair um bom produto, i. é, um aluno com determinados perfis. Para se atingir este determinado produto, o professor precisa possuir certas competências, ao invés

de saberes profissionais, ocorrendo, assim, o deslocamento do olhar "do trabalhador para o local de trabalho (...) ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado" (PIMENTA, 2002, p. 21). Para a avaliação ou conferência do produto – alunos- foram criadas formas de controle de qualidade, como as provas do ENEM para o ensino médio e os ENADEs para os cursos de graduação.

Evidencia-se a falácia da autonomia e produção de conhecimento ao controlar e amarrar o que deve ser ensinado ao estabelecerem-se provas homogêneas para todo o território nacional. Cria-se um neotecnicismo, em que o ensino é de repasse de informações com as respectivas técnicas correspondentes, gerando ou aumentando a dependência do professor em relação aos órgãos governamentais. Trabalha-se como se repassar informações e produzir conhecimento fossem idênticos, quando se sabe que diferem e muito. Como afirma Pimenta:

> Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê). Portanto, competência pode significar ação imediata, treinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói o conhecimento. O que só é possível, se partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que dela se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (2002, p. 42).

Como se vê a formação de professores para desenvolverem o ensino técnico ou tradicional, no qual os professores devem ser repassadores de informações, não está tão distante assim. Está bem presente, embora, com uma nova roupagem: o discurso mudou, inclusive com a apropriação de falas de setores progressistas. Nesses observamos várias categorias e expressões que são, muitas vezes, caras para nós serem destituídas de seus significados originais. Os documentos oficiais em suas

diferentes instâncias nesses tempos de "inovação" vêm apresentando muito do que já se fez, como se fosse totalmente novo, ou seja, travestiu-se de novo o que era antigo. Mudou-se o discurso, mas as práticas continuam as mesmas nas quais a formação de professores continua sendo olhada, quer pelos governos, quer por setores da universidade, como algo menor.

Para setores da academia, o professor continua tendo como função ensinar o que é produzido pelos pesquisadores, os que possuem – nesse entendimento - a competência para produzir conhecimentos. Isso ocorre porque:

> O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre a restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 1993, p.7).

Assim, verifica-se que, embutido no discurso da competência, já esta pressuposta a incompetência, ou seja, está dado que os professores como incompetentes que são devem apenas reproduzir aquilo que é produzido por aqueles que possuem a competência para tal.

Como se pode verificar, a separação entre pensar e fazer está muito forte nos nossos dias, pois "o escárnio e desprezo por parte dos burocratas dirigidos aos professores que exigem e exercem o direito de ligar o prático ao conceitual, num esforço para ganhar algum controle sobre o seu trabalho, continua a assombrar o discurso do empreendimento educacional contemporâneo" (GIROUX, 1997, p. 204).

Evidentemente, concordando-se com tudo que afirmam os autores sobre a perspectiva da racionalidade técnica, estaria-se pensando em robôs e não em pessoas. Negaria-se toda a capacidade humana que os professores têm de se colocarem em

conflito e, até mesmo, em oposição a sua condição de técnicos repassadores de conteúdos. Essa perspectiva voltará a ser discutida no decorrer da tese, onde explicitarei como os professores pesquisados negam essa abordagem. Por ora, quero frisar que existem oposições e perspectivas diferenciadas como por exemplo a de Contreras ao afirmar que:

> Los profesores no se limitan a adaptarse. Por el contrario, se enfrentan en su trabajo com multitud de dilemas provocados por la dificultad de compaginar sus ideas educativas con las exigencias del sistema de aula. (...) El profesor en su enfrentamiento con esos dilemas y en las soluciones que encuentra, está desarrollando sus propias estrategias de actuación y está llevando a cabo sus propios planes (1994, p.234).

Embora pareça que se está em um "beco sem saída", onde nada mais é possível, no caos educacional, acredito que nem tudo está perdido; como se verá a seguir, outras perspectivas também estão em cena, disputando espaços com a racionalidade técnica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O CÂNONE DO PROFESSOR PESQUISADOR

As professoras não passam a ser pesquisadoras apenas quando acadêmicos descobrem ou definem que as professoras devem fazer pesquisa
Garcia & Alves

A forma de olhar e conceber a formação de professores denominada "professor-pesquisador" vem se desenvolvendo em vários países, principalmente nos últimos anos. Teve início na Inglaterra com o movimento de renovação curricular, encabeçado por Lawrence Stenhouse. Esse movimento propunha mudanças pedagógicas inovadoras a serem testadas pelos professores do ensino secundário. Os curriculistas consideravam que a elaboração teórica e a prática curricular acontecem no contexto escolar.

Nesse sentido foram sendo desenvolvidos trabalhos colaborativos entre os professores e acadêmicos, porém Stenhouse, aos poucos foi ampliando a participação dos professores no processo, incentivando o desenvolvimento autônomo. O movimento espalhou-se por outros países. Vários autores, com destaque especial para Elliott e Zeichner, resguardadas as especificidades e diferenças passaram a realizar pesquisas em colaboração, ou aceitando as pesquisas dos professores como sendo importantes, defendendo com maior ou menor intensidade a capacidade e autonomia dos professores. No Brasil, na década de 1990 chegaram as primeiras idéias, inicialmente a partir dos textos de Zeichner (ELLIOTT, 1998; PEREIRA, 1998; GERALDI, 1998; ZEICHNER, 1998, 2002).

Partindo do princípio que nem todas as atividades escolares são submetidas à racionalidade técnica, tal autor passa a defender que os professores resistem e criam suas próprias formas de conhecimento, de organização das atividades, de realizar

práticas. Enfim que há nas atividades escolares uma infinidade de saberes que são mobilizados pelos professores em seu fazer.

Na linha de raciocínio ora produzida, a "prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos" (SACRISTÁN 2002, p.83), ou seja, as atividades práticas dos professores não podem ser 'inventadas' externamente por outros. O trabalho dos professores não pode se resumir à aplicação, transmissão, desenvolvimento- e outras tantas denominações que são atribuídas pelos defensores da racionalidade técnica.

Para atender às necessidades de desenvolvimento do currículo em suas práticas cotidianas (GÓMEZ, 1998), durante o processo de formação, o professor precisa entender não apenas como transmitir o conteúdo, mas ele precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar; entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber cientifico e do saber escolar; conhecer as características da cultura escolar; saber a história das ciências com que trabalham e em que pontos elas se relacionam (PEREIRA, 2000).

Neste sentido, o cânone da formação do professor-pesquisador foi sendo pensado, produzido, teorizado e defendido por vários formadores de professores; como veremos no decorrer deste trabalho, passou-se a incentivar a formação do professor-pesquisador. Muitos cursos de formação de professores passaram a defender que:

> A pesquisa é uma atividade cognitiva, então a experiência de pesquisa dos alunos dos cursos de formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, para ouvir e para agir no interesse de seus alunos (KINCHELOE, 1997, p. 184).

Neste crescente movimento considera-se que a pesquisa é algo que os professores realizam sobre sua prática, considerando que pesquisa e ação são dois aspectos do mesmo processo (PEREIRA, 1998). O professor vai recusando algumas imposições da racionalidade técnica, como a autoridade dos textos, os ditames do

currículo oficial. Estes professores que defendem a pesquisa como atividade escolar entendem que eles e seus alunos são produtores de conhecimento (**K**INCHELOE, 1997).

Mas qual pesquisa é defendida? Quem defende? Como, quando, o que os professores pesquisam? Como se estabelecem às relações da academia com as pesquisas dos professores?... Enfim, são muitas as questões que pairam sobre o professor-pesquisador e seu fazer. Não tenho aqui a pretensão de desenvolver um longo estudo esgotando o tema, mas, apresentar um olhar mais dialogal em relação ao conceito, ora enfocado.

Vejamos, inicialmente, alguns elementos sobre as concepções de pesquisa que permeiam as relações existentes entre os diferentes sujeitos ligados ao fazer educacional.

Geralmente, o ato de pesquisar está associado às atividades acadêmicas, em que um cientista com a autoridade que o nome lhe atribui, desenvolve suas atividades amparadas pela idéia da competência, que lhe foi conferida para tal. Desse modo a "pesquisa se associa à produção de um trabalho científico rigoroso, pautado pelos padrões acadêmicos hegemônicos no campo cientifico" e todos os procedimentos específicos de cada área de conhecimento. Contrapondo-se a essa visão,

> Identificamos uma compreensão de pesquisa como uma atitude, como uma postura em relação ao saber acumulado (...) construída com base em princípios como curiosidade, criatividade, capacidade de problematização do real e das práticas cotidianas, espírito crítico, reflexividade (CARNEIRO DA SILVA, 2000, p. 100).

Outro aspecto importante envolvido na noção de pesquisa, que pode "servir para afirmar ou confirmar uma posição social de demarcação, de dominação" (LÜDKE, 2003, p. 104), é a dimensão de pesquisa como atividade para alguns eleitos; neste sentido chega-se a afirmar que se houver uma democratização das funções de pesquisa, corre-se o risco de vulgarizar, simplificar, banalizar a ciência.

Para que isto não ocorra, evidentemente, essas atividades nobres devem ser descartadas dos cursos de formação de professores, que, como foi visto no interior da concepção de racionalidade técnica, não é considerado como produtor de conhecimentos (CARNEIRO DA SILVA, 2000).

No sentido estrito do termo, "pesquisar é desenvolver um olhar, é assumir uma postura, um olhar que não é o da ação" (CHARLOT, 2002, p. 103). Pautado nesse princípio, Zeichner (1998; 2000) solicita uma nova postura dos acadêmicos, no tocante à aceitação das pesquisas dos professores, que passam a serem considerados colaboradores, co-autores, autores. Segundo tal autor, os acadêmicos,

> Tendem a se sentir confortáveis com as pesquisas de práticos como forma de conhecimento local que conduz a mudanças dentro do ambiente da própria prática, mas se sentem menos confortáveis quando é colocado como conhecimento público com exigências epistemológicas além do ambiente da prática... Para muitos acadêmicos, a aceitação da pesquisa de práticos é dada apenas com a condição de que seja criada uma outra categoria de conhecimento para ela. Usualmente tal categoria é expressa como alguma variação entre 'conhecimento formal' (criado em universidades) *versus* 'conhecimento prático' (criado em escolas), e uma separação da pesquisa em relação à prática define a pesquisa de práticos como 'inquirição prática' a qual é focalizada sobre a 'melhoria da prática' e usa sua própria definição para relegá-la a segundo plano em relação à pesquisa formal (leia-se real) (ZEICHNER & NOFKE, 1998, Apud, MIZUKAMI, 2003, p. 219).

As denominações relativas às pesquisas desenvolvidas pelos professores são de diferentes matizes, entre elas destaca-se a pesquisa-ação que, "é uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias, a partir de valores humanos partilhados; não deve ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo social de investigar sobre ela" (PEREIRA 1998, p. 162).

Para Mizukami, a "pesquisa-ação é sempre caracterizada por quatro elementos básicos: colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta" (2003, p. 209).

Destaca que a pesquisa-ação é realizada com os professores, ocorrendo então, colaboração, parceria e divisão do trabalho entre professores e acadêmicos.

A investigação-ação, segundo Gómez (1998), está calcada em pressupostos voltados para os seguintes objetivos: melhorar a prática, compreendida esta como uma atividade ética e não-instrumental; abranger todos os aspectos que possam estar afetando a realização dos valores considerados educativos; os professores transformam o cenário da aprendizagem (currículo, método de ensino e clima da escola); não pode ser um fenômeno solitário, na cabeça de um professor que trabalha recluso em sua sala de aula e conduz a uma concepção que recusa decididamente a estrita divisão do trabalho, imposta pela racionalidade técnica.

Noutra perspectiva está a pesquisa dos professores que difere de uma dada concepção de pesquisa–ação das Ciências Sociais e da Educação. Nessa os professores são 'participantes', estão numa posição hierárquica de subordinação e inferioridade aos pesquisadores universitários, externos ao cotidiano escolar**.** Com isso, considera-se "uma diferença epistemológica e política fundamental: trata-se de tomar professores e professoras como pesquisadores e não como participantes de uma pesquisa cujo controle está fora do seu domínio" (GERALDI, MESSIAS & GUERRA 1998, p. 254). Nesse sentido, "não se trata de *formar* o pesquisador, somente, mas de reconhecer no sujeito da prática essa capacidade de interrogar a realidade em que vive, tanto quanto a sua própria prática, colocando-a em contato, sempre, com o mundo todo, interrogando-o" (GARCIA & ALVES, 2002, p. 110).

Considerar o professor-pesquisador como sujeito de seu fazer, com autonomia e reconhecimento de seu trabalho, é propor uma total inversão nas relações entre academia e escola; entre pesquisadores acadêmicos e professores. Elimina-se com a situação de privilégio, divisão e hierarquia, em que setores da academia autodenominam-se competentes para produzir o conhecimento e definia que a escola tem como função o repasse, a transmissão, o ensino do que foi pesquisado na academia.

A pesquisa, por parte do professor, tem o papel de "forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula" (CHARLOT, 2002, p. 91). Ao pesquisar sua prática (entendida aqui pelo autor como sendo, em si mesma, um modo de pesquisar), o professor transforma-a em objeto de indagação, dirigida à melhoria de suas qualidades educativas (CONTRERAS, 2002).

Para Garcia & Alves (2002), os professores e professoras 'não passam' a ser pesquisador apenas quando acadêmicos 'descobrem' ou 'definem' que estes devem fazer pesquisa. Para as autoras, o professor-pesquisador é aquele que, "inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. Ela quer saber por quê" (p. 118).

A pesquisa, no âmbito do trabalho do professor, segundo Veiga (2002), não pode ser dissociada da atitude científica. Reafirmando essa posição, acrescento que toda atividade docente prescinde de atitude científica; que "significa pensar o ensino como processo permanente de investigação e de descobertas individuais e coletivas. Produzir novos conhecimentos é um pressuposto metodológico que pode nortear ou não a prática docente, dependendo da visão e da decisão do professor" (FONSECA, 2003, p. 123).

As importantes mudanças que passam a ser vividas nas escolas expressam-se nas atitudes dos professores-pesquisadores, os quais, no seu fazer cotidiano, tornam-se capazes de se autoproduzirem, concomitantemente ao "produzir alunos que sejam pesquisadores, investigadores que explorem problemas que eles tem colocado sobre suas experiências de vida cotidiana, a sociedade maior e o conteúdo da escola" (KINCHELOE, 1997, p. 205).

Embora alguns ainda insistam em um relacionamento explorador da escola pelos pesquisadores acadêmicos, a pesquisa dos professores tem dado demonstrações "de que pesquisadores acadêmicos estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis

em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e, em segundo lugar, estão cada vez mais aborrecidos em estar revelando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas" (ZEICHNER, 1998, p. 211).

As mudanças nas relações pedagógicas escolares tornam-se evidentes quando os professores são professores-pesquisadores. Porém, os estudiosos e defensores desta forma de olhar para a formação de professores apontam alguns elementos que parecem fazer com que as coisas não aconteçam como foi pensado inicialmente. Assim, "o professor como pesquisador-ação parece não se prolongar no professor como teórico de mudança e como participante ativo na reconceituação e reconstrução da prática educacional" (ELIOTT, 1998, p. 148).

Por outro lado, ocorre o que está sendo chamado por Elliott de "rapto a serviço da racionalidade técnica", em que organismos internacionais como Banco Mundial e FMI, financiadores de Políticas Públicas para formação de professores, vêm impingindo outro discurso, o da 'racionalidade prática'.

A racionalidade prática impõe formas de controle sobre os programas de formação de professores. Com a apropriação de discursos e práticas como a de professores-pesquisadores, vão ocorrendo inversões nas propostas, e as práticas acabam sendo um fim em si mesmas. (PEREIRA, 2002; POMPEU, 2005). Aliás, as propostas de controle da formação não ocorrem apenas nos países dependentes de empréstimos desses organismos, conforme afirma Zeichner, ao apontar como exemplo seu país, Estados Unidos,

> Ignora-se muito que os professores conhecem e podem fazer. As propostas centram-se apenas na distribuição de soluções pré-programadas para os problemas escolares. Estas, geralmente, consistem em treinamento e habilidades a ser administrado por um coordenador ou supervisor responsável. A venda de soluções e novidades educacionais é ainda um grande negócio para os EUA, consumindo parcela significativa de recursos públicos que poderiam ser usados para outras formas de desenvolvimento de professores (1998, p. 218).

São defendidas pelos críticos à formação do professor-pesquisador, formas de controle e priorização das práticas, em detrimento de formações sólidas, promotoras da interseção entre teorias e práticas, que viabilizassem aos professores possibilidades efetivas de produção de conhecimento. As críticas são de diferentes naturezas. Conforme Zeichner, seus opositores continuam afirmando que:

> Os professores não são treinados de forma apropriada para realizar pesquisas e a pesquisa que eles conduzem não tem alcançado padrões aceitáveis, mesmo os que reconhecem esse tipo de pesquisa a vêem como uma forma inferior de pesquisa e como tendo padrões menos rigorosos que a pesquisa acadêmica; não se reconhece a pesquisa do prático como uma indicadora de uma forma emergente de ciência educacional que é considerada muito mais como 'senso comum qualificado' do que um tipo de estudo científico; a partir da visão positivista de validade externa, a pesquisa do prático é considerada como de valor questionável porque muitos dos estudos não envolvem investigação de grupos representativos de populações amplas, sendo impossível realizar generalizações. Para alguns a pesquisa do prático não conduziria ao autodesenvolvimento do professor, mas a uma auto-ilusão e maior estagnação de professores que usariam sua pesquisa meramente para justificar suas práticas atuais (ZEICHNER, 1993 Apud, MIZUKAMI, 2003, p. 216).

Apesar de todas as objeções apontadas pelos opositores, mesmo não reconhecidas e valorizadas como pesquisadores, os professores provocam mudanças no sistema educacional, especialmente quando, segundo Kincheloe, a formação inicial está pautada numa tentativa para produzirem profissionais,

> Com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade. Quanto mais os professores forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais. Esta abordagem vê a educação do professor como uma ressuscitação moral, um readquirir a consciência política dos professores que são libertados do controle de crenças não garantidas que inviabilizam suas questões por autodireção. Defensores da educação do professor orientada para a pesquisa entendem que a educação do professor é inerentemente política, porque eles sempre agem de maneira a levar à manutenção ou à transformação dos arranjos institucionais dominantes da escolarização e das atitudes sociais, econômicas e políticas que os acompanham (1997, p. 200).

Apesar de todas as objeções não se pode negar que ao “formar” um professor-pesquisador se está ultrapassando as imposições e limitações impingidas ao professor pelo cânone da racionalidade técnica. Porém é preciso pensar para além da colaboração dos professores com as pesquisas acadêmicas, para tanto, esta possibilidade virá com a autonomia dos professores e a abertura para o diálogo pelos acadêmicos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O CÂNONE DO PROFESSOR REFLEXIVO

Criou-se uma ilusão do desenvolvimento do professor (...) minou a expressa intenção emancipatória dos formadores de professores.
Zeichner

Numa perspectiva de negação de alguns princípios e métodos da racionalidade técnica, os autores adeptos da reflexividade do professor partem do reconhecimento e análise do que realmente fazem os professores em seu ambiente de trabalho: a Escola.

A reflexão está relacionada com a capacidade intelectual dos professores ao enfrentarem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos, materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (GÓMEZ, 1998).

Com isso, o "professor e a professora, querendo retomar o processo em suas mãos, propõem o trabalho docente como um processo reflexivo, enfatizando a necessidade de um profissional que desempenha um papel ativo, tanto no planejamento como na execução de suas funções e, para isso, necessita de reconhecimento" (GERALDI, MESSIAS & GUERRA, 1998, p. 262).

Outros autores como Matos (1999) também trabalham na perspectiva de mostrar que os professores, ao se tornarem reflexivos, rompem com as imposições dos acadêmicos. A reflexão "é, inevitavelmente, um ato político que acelera ou retarda a concepção de uma sociedade mais humana justa e realizadora" (KEMMIS Apud, ZEICHNER, 2002, p. 42). Desta forma, os professores são colocados "num patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no

espaço dos seus mundos vividos e no espaço social, onde as interações se constituem em uma rede de intersubjetividades, mediadas pela linguagem, e onde os saberes são gestados" (BENASSULY, 2002, p. 190).

Há uma gama de autores que, de uma forma ou de outra, têm algum vínculo com a constituição histórica da perspectiva reflexiva de olhar para a formação de professores. Segundo Gómez (1998), essa perspectiva foi sendo gestada pautada no pensamento de John Dewey, para quem a reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnado de seus determinantes.

Nesse sentido, o ensino é mais uma atividade prática do que uma atividade técnica, já que implica situações complexas e problemáticas, frente às quais o professor deve elaborar critérios racionais de compreensão, bem como propostas argumentadas para definir seus fins gerais, em projetos concretos de intervenção em cada situação específica.

Ainda segundo Gómez (1998), o docente, em sua vida profissional, apoiando-se nas teorias implícitas que conscientemente ou não construiu ao longo de sua experiência, na maioria das vezes de forma tácita, concretiza argumentos práticos, conjuntos de premissas relacionáveis entre si, que representam uma descrição bastante completa de uma ação.

Segundo Guarnieri (1996), Shulman é outro estudioso importante que compartilha desta perspectiva. Ao detalhar os aspectos que envolvem a reflexão pedagógica, o autor assinala que a aprendizagem profissional provém da experiência, e a reflexão sobre essa experiência ocorre quando o professor ao olhar para trás, para o ato de ensino e aprendizagem passados, aciona processos que envolvem a reconstrução, reordenação, recapturação de eventos, emoções e realizações.

O expoente mais conhecido, pelo menos no Brasil, desta perspectiva é Donald Schön, pesquisador norte americano, que pautou sua elaboração teórica nos estudos de John Dewey.

Donald Schön, professor de Estudos de Urbanismo e Educação de Massachutts Institut of Tecnology - M.I.T, licenciado em Filosofia pela Universidade de Yale, realizou mestrado e doutorado na mesma área pela Universidade de Harvard. Desenvolveu vários trabalhos na área de pesquisa e assessoria, centrando-se nos problemas de aprendizagem, nas organizações e na eficácia profissional. Nos anos de 1970, desenvolveu estudos para o M.I.T. sobre a formação do arquiteto, fundamentados na teoria da indagação de Dewey. Suas experiências na formação de arquitetos estão expressas em duas obras: "O Profissional Reflexivo" (1983) e "Formação de Profissionais Reflexivos" (1987) (CAMPOS & PESSOA, 1998).

Em seus estudos, Schön defende a formação de um profissional prático-reflexivo, ou seja, alguém que consiga refletir na e sobre a prática, um profissional que se questione sobre o que e para que está fazendo. Ou, como ele caracteriza, é o "aprender fazendo, a instrução ao invés do ensino e um diálogo de reflexão-na-ação recíproca entre instrutor e estudante" (SCHÖN, 2000, p. 221). Em outro momento da mesma obra, reafirma que os profissionais reflexivos caracterizam-se por:

> Estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinados a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação. A educação em uma disciplina pode aproximar os indivíduos de formas de investigação que não são literalmente aplicáveis á prática em si, a partir das quais poderão ser improvisadas as formas de investigação que podem funcionar na prática (p. 234).

Compara as atividades docentes com as atividades artísticas. Defende que para formar profissionais, deve-se trabalhar na direção da formação de artistas:

> Aprender *todas* as formas de talento artístico profissional dependa, pelo menos em parte, de condições semelhantes àquelas criadas

> nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas 'tradições da vocação' e os ajudem, através da 'fala correta', a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver (SCHÖN, 2000, p. 25).

O autor refere-se a profissionais em geral, mas não se pode considerar a formação do professor também não como uma arte? Quantas vezes já não se disse que para ser professor é preciso ser um ator, pois, este precisa de palco e de platéia para que seja ouvido, que os alunos fiquem atentos ao seu espetáculo.

Outro aspecto frisado por Schön diz respeito ao conhecer-na-ação, defende que o ato de conhecer está na ação. Que o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica do professor ser incapazes de torná-la verbalmente explícita. São os saberes que realiza o professor, que aprende, mas não conseguimos expressá-los. São um conjunto de ações que desenvolve, em alguns casos várias vezes, para que chegue a um objetivo desejado. Essas ações, muitas vezes, são executadas de maneira prática, sem que teorize sobre elas, ou seja, é um fazer prático que precisa ser desenvolvido e vai desenvolvendo até chegar ao resultado esperado, através de uma reflexão durante a execução; vai fazendo e refazendo quantas vezes forem necessárias, até chegar ao esperado.

Em síntese, o autor propõe um processo de experimentação, no fazer profissional, mas esse processo é possível de ser adotado na formação de professores? Nele não existe uma tendência de priorização da prática em detrimento da teoria? Não estaría respaldando a velha máxima, que se aprende a ensinar ensinando?

Conforme Schön explicita várias vezes em seu livro- Educando o Profissional Reflexivo**-,** teoria e prática não podem estar separadas, elas são complementares. Ao se realizar práticas está-se teorizando, associando a situação vivida a outras semelhantes para que através da reflexão se possa encontrar soluções para os problemas presentes, é através de:

> Nossa capacidade de ver situações não familiares como familiares, e de proceder nas primeiras como já o fizemos nas anteriores, que nos habilita a associar uma experiência passada ao caso único. É nossa capacidade de *ver como* e *fazer como* que nos permite dar um sentido a problemas que não se encaixam em regras existentes (SCHÖN, 2000, p. 63).

É relevante em seu livro, o papel que dá à instrução, à forma como devem agir os instrutores, inclusive classificando em modelos as formas de trabalho entre instrutor e instruindo. Uma primeira forma é o que ele define como experimentação conjunta. Esta deve possibilitar condições para:

> Haver uma maneira de dividir a tarefa geral em problemas instrumentais administráveis. A estudante deve ser capaz de dizer que efeitos gostaria de produzir, deve saber o que quer. E, finalmente, o instrutor deve querer manter objetivos de instrução, dentro dos limites do modelo. A experimentação conjunta pode ser usada para ajudar uma estudante a ver que é livre para estabelecer seus próprios objetivos. Ela pode abrir muitas formas de atingir um efeito desejado, introduzir a idéia de construir o *design* de uma execução através de uma série de experimentos locais e ajudar uma estudante a refinar suas percepções e qualidades de seus resultados. Contudo, a experimentação conjunta não é apropriada quando um instrutor deseja comunicar uma maneira de trabalhar, ou uma concepção de execução, que vá além de qualquer coisa que a estudante seja capaz de descrever no momento (SCHÖN, 2000, p. 161).

Uma segunda forma de desenvolver as atividades de instrução é o que o autor chama de "siga-me!" O instrutor propõe modelos a serem seguidos pelos alunos, pois considera-o fundamental para o ensino prático-reflexivo. A necessidade do modelo a ser seguido, "baseia-se no paradoxo de aprender a desempenhar uma tarefa com caráter de *design.* Às vezes, especialmente nas etapas do ensino prático, a estudante terá de seguir seu instrutor, mesmo quando não estiver muito segura (na verdade, exatamente por isso), do que ela descobrirá seguindo-o" (SCHÖN, 2000, p. 162).

Sou levado a questionar a posição do autor e seu modelo quando penso na formação de professores: como seria o "siga-me"? Não estaríamos voltando aos modelos prontos e fechados da racionalidade técnica? Não cairíamos novamente nas instruções programadas em que os professores e alunos apenas seguiam o modelo

pronto, apresentado pelos livros? O professor universitário mais uma vez daria o modelo, determinando assim, como deve ser o ensino nos demais graus de ensino? Não é o que os órgãos governamentais vêm defendendo, quando cobram competências e habilidades do professor?

Outra idéia defendida pelo autor vem numa perspectiva que chamou de construcionista, a qual apresenta vantagens, pois seria adequada "à nossa experiência de desentendimento mútuo, pois ajuda-nos a entender o fato de que, muitas vezes, quanto mais trabalhamos na tentativa de entender uns aos outros, mais profundamente experimentamos as diferenças entre nossas maneiras de ver as coisas" (SCHÖN, 2000, p. 172).

Para Schön, é necessário pensar novas formas de organização dos currículos. As disciplinas tradicionais deveriam ser ensinadas de forma a tornar visíveis os seus métodos de investigação. Isto porque, mesmo que a pesquisa científica normal não possa ser conduzida na prática, a experiência em seus métodos pode ser uma preparação magnífica para a reflexão-na-ação.

Na formulação da concepção de profissional reflexivo não está explícita a noção de professor reflexivo. As considerações para a formação do professor reflexivo são apresentadas em um artigo intitulado "Formar professores Como Profissionais Reflexivos", publicado na coletânea "Os Professores e Sua Formação", organizada por António Nóvoa.

No referido artigo, o proposto para um profissional genérico é adaptado para a formação de professores. Inicialmente, o autor pontua o que seriam as etapas do tornar-se professor reflexivo:

> Existe primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação;

> talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; (...) este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Destaca como função do professor reflexivo, encorajar, reconhecer, e mesmo valorizar a confusão de seus alunos, para que assim, se tornem também reflexivos. O que seria dificultado pela burocracia da escola; portanto, há a necessidade do desenvolvimento de práticas reflexivas integradas ao contexto educacional (SCHÖN, 1992).

Na formação de professores, aponta como dificuldade para a realização de uma formação reflexiva, principalmente, os currículos normativos nos quais "primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar prática cotidiana os princípios da ciência aplicada" (SCHÖN 1992, p. 91).

Em contrapartida às idéias de Schön, Pimenta, defende:

> A introdução do futuro professor, desde o inicio de sua formação, no universo da prática. Ele aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam (2002, p. 91).

Com a prática já no início do curso, o futuro professor estaria desenvolvendo atitudes investigativas, de produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino. Os cursos de formação de professores concebidos e estruturados nessa direção estariam sendo reorientados para construção de relações dialógicas entre teoria e prática. No contato com as escolas, ocorreria um contato favorável a trocas e à construção de novas relações entre os professores e estudantes de graduação, o que qualificaria a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo continuo de formação.

Com algumas variações, diferentes autores apontam o que os programas de formação de professores, dentro do enfoque reflexivo, deveriam enfatizar. Segundo Gómez (1998), seriam três os aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; em segundo lugar, o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática; em terceiro lugar, o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor na aula, na escola e no contexto social.

Avalos (1994) aponta que Zeichner indica, como componentes essenciais da formação de um professor reflexivo, o seguinte:

> Que la atención del estudiante-profesor se centre tanto interiormente al mirar su práctica como exteriormente, al examinar a sus estudiantes y las condiciones sociales en las cuales se insertan las prácticas; Que haya un elemento democrático y emancipatório en la reflexión, que leve a considerar, junto a sus otras dimensiones, también las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza; Que la reflexión sea tratada como una práctica social y no meramente como una atividad privada.

Já para Geraldi, assumir uma proposta de formação de professores tendo como eixo a reflexão sobre a prática, significa assumir alguns pressupostos ou implicações que derivam deste eixo**:** a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais; a formação docente é um processo que se dá durante toda a careira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida; cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento; é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica; a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural (GERALDI, MESSIAS & GUERRA, 1998, p. 248).

A adoção de posturas reflexivas pelos professores depende de uma outra perspectiva de formação: i.é, de sua formação teórico-epistemológica. Pois é justamente esta formação teórica que permite ao professor compreender relações mais

complexas da prática, fazendo com que se torne mais flexível e aberto a outras formas de saber e de produção cultural, que não aquela restrita á sua área específica. Além disso, é necessário que o professor conheça o meio sociocultural em que seus alunos se desenvolvem (FIORENTINI, SOUZA JR. & MELO, 1998).

Numa perspectiva de valorização do trabalho do professor, "não é suficiente apenas dar 'voz aos professores', é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades, postas pelo capital, exigem dos professores esta ou aquela postura" (FACCI, 2004, p. 54).

Entre os principais aspectos presentes na reflexividade, pode ser destacada a busca pela mudança do paradigma de formação de professores. Pode-se dizer da mudança de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática. Aqui, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Portanto, a reflexão pressupõe um mergulho do professor no mundo da sua experiência. (GUIMARÃES, 2004; GÓMEZ, 1992).

Para essa imersão no mundo da experiência, a reflexão caracteriza-se pela:

> Busca da interpretação das respostas de seus alunos, como aconteceu à aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico; e a transformação que se caracteriza pelo processo de apropriação (BOLZAN, 2002, p. 151).

Na reflexão-em-ação os problemas pedagógicos são construídos unindo e integrando "sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência" (ELIOT 1998, p. 141).

Entre os autores lidos, há um grupo grande que, ao se referirem às práticas reflexivas dos professores, afirmam que estas não podem constituir um processo solitário, de um professor apenas. Destacam a pertinência da realização de trabalhos

coletivos, entre os diferentes membros que compõe o corpo docente e técnico-administrativo nas escolas.

Inicialmente, destaca-se a escola como o lugar fundamental para a prática da "reflexión colectiva de la práctica cotidiana del profesorado". O que viria em oposição às diferentes atividades formativas que "no generan cambios significativos em lo cotidiano escolar, la reflexión colectiva del equipo docente em la escuela sobre su propia práctica, por el contrario, redunda em crecimiento y formación conjunta" (SALGUEIRO, 1998, p. 263).

Destaca-se a idéia de que "ninguém pode refletir sozinho e que o *outro* é sempre necessário" (NÓVOA, 2002, p. 42). A reflexão "pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra" (LIMA & GOMES, 2002, p. 169). A prática reflexiva "parece demandar uma prática metódica e coletiva de pesquisa como um de seus instrumentos fundamentais" (LÜDKE, 2003, p. 57). Para ocorrer o trabalho de reflexão coletiva, "é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas" (GARCIA, 1992, p. 64).

Ou ainda, conforme afirma Gómez,

> O professor que desenvolve suas teorias a partir unicamente da reflexão sobre a experiência, deixando de lado as reflexões passadas e presentes dos demais, acaba inventando a roda, além de sucumbir a suas próprias deficiências e interesses. A reflexão individual é uma condição necessária; mas não suficiente. O professor isoladamente considerado é uma vítima fácil de suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e socais, deformações que mantêm com facilidade, alimentadas pela própria inércia da pressão grupal, institucional e ambiental (2001, p. 196).

Como vimos, muitos são os autores que adotaram a idéia de formar professores reflexivos. As justificativas são diversas, porém, expressa uma certa amplitude nos argumentos a posição significativa de Gómez (1992, p. 106), ao

afirmar que: “Quando o professor reflecte na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastando a racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar”.

Assim como as outras perspectivas de formação, a perspectiva de entender os professores como sujeitos que refletem sobre suas atividades ganhou muitos seguidores e também contestadores.

O termo cunhado por Schön ganhou magnitude, tornando-se extremamente utilizado nas produções sobre a formação do professor. Porém, devido às diferentes conotações, foi perdendo seu sentido original, e acabou tornando-se,

> Um slogan vazio de conteúdo. Não é como se poderia supor, que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo (CONTRERAS, 2002, p.135).

Segundo Nóvoa (2002), o discurso imperativo sobre a necessidade dos professores tornarem-se reflexivos tende a omitir, freqüentemente, que os professores: têm sua vida cada vez mais controlada pelo Estado, através de ‘prestação de contas’; que raramente têm em conta as condições concretas do seu trabalho; tendem a ser responsabilizados, por parte do Estado e da sociedade, pela incapacidade da escola, para dar resposta aos grandes desafios do tempo presente; é criticado por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela; possuem condições de trabalho (horários, instalações etc) que dificultam um exercício reflexivo da profissão e o desenvolvimento de momentos coletivos de ação e pensamento; vivem momentos de grande instabilidade profissional, pelo menos nos primeiros anos de carreira, estando sujeitos a grandes tensões, ao lidarem com

realidades locais e situações escolares, marcadas por fenômenos de exclusão, de agressividade e de conflito social.

Para Facci (2004), a preocupação exposta é com a forma individualista como ocorre a construção do conhecimento, seja do aluno, seja do professor em processo de formação. Para a autora, o que poderia ser um avanço em termos de formação e atuação profissional, pelo caráter individual como ocorrem às práticas, não repercute nem mesmo entre a classe de professores, ficando, portanto, numa esfera particular, sem intervir na prática social.

Conforme Pimenta (2002), além das questões referentes às práticas reflexivas individuais, deve ser destacado o caráter enfático que é dado às práticas, sem percepção de que se tornam inviáveis nos espaços escolares. Para a autora, vêm ocorrendo apropriações generalizadas da perspectiva reflexiva pelos governos neoliberais, que em suas reformas educacionais, foram decretando que os professores devem ser reflexivos e para implantar estas reformas ofereceram treinamentos para que os professores se tornassem reflexivos. Com estas práticas, reduziu-se a dimensão político-epistemológica da perspectiva de formação de professores. Destaca, ainda, a tendência em "proceder a uma tecnização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas" (p. 46).

Por sua vez, ao tecer sua crítica à concepção de professor reflexivo, Sacristán, afirma que:

> O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito (2002, p. 82).

Para além de celebrar idéias de professor reflexivo Cachapuz (2003) defende que, importa estudar sobre o que é que os professores estão refletindo; os modos como estão fazendo as reflexões, pois, nem todo o ensino reflexivo é necessariamente bom ensino; refere-se, por exemplo, a falta de articulação entre finalidades educativas com o próprio objeto da reflexão.

Para Contreras (2002), o uso indiscriminado da concepção de professores reflexivos não é uma simples moda passageira; cumpre uma função expressa de legitimação das atuais reformas educacionais. Como a perspectiva do ensino enquanto prática reflexiva é bastante difundida no meio acadêmico, a racionalidade técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação. Dessa forma, reconhecem-se as habilidades dos docentes, sem que estes conquistem uma capacidade efetiva de decisão e intervenção em seu trabalho.

Entre os muitos críticos a Schön estão Liston e Zeichner, que o acusam de pensar a reflexão de forma individualista, que não levaria à tomada de posição em favor da transformação social. Segundo esses autores, é preciso pensar a prática reflexiva pressupondo "uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e as ações coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas" (LISTON & ZEICHNER, Apud CONTRERAS, 2002, p. 139; CAMPOS & PESSOA, 1998, p. 201).

Zeichner, outro crítico - talvez o mais severo à formação do professor na perspectiva reflexiva. Para ele esta formação trouxe muitos problemas e fez muito pouco para fomentar um desenvolvimento genuíno do professor: "criou-se uma ilusão do desenvolvimento do professor" (2002, p. 36). Através da idéia de ajudar os professores na reflexão do seu ensino "minou a expressa intenção emancipatória dos formadores de professores". Dessa maneira, foram sendo determinados maneiras de fazer com que os professores "reproduzissem melhor em suas práticas aquilo que a

pesquisa universitária declaradamente considerou ser válido". O modo de ser professor reflexivo, especialmente nos Estados Unidos, "freqüentemente foi empacotado e vendido às escolas e às instituições de formação de professores na forma de programas altamente estruturados, completos *checklist* e formas de observação para os supervisores usarem para determinar o grau de congruência entre as práticas dos professores e o que os programas baseados em pesquisas dizem que eles deveriam estar fazendo" (ZEICHNER, 2002, p.37; 2003, p. 43). Portanto, "precisamos reconhecer que a reflexão por si só significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos em algum sentido. É importante considerar sobre o que, e como, queremos que os professores reflitam" (ZEICHNER, 2002, p.43).

A essa altura, o leitor poderá estar se perguntando: em que diferem, realmente, as concepções de professor-pesquisador e de professor-reflexivo? Não defendem, praticamente, os mesmos princípios? As duas concepções não pretendem a emancipação do professor enquanto sujeito do processo de produção de conhecimentos? È importante ressaltar que existem diferenças de concepção, execução e, principalmente, nas relações de setores da academia para com os professores que realizam as práticas escolares. Conforme Esteban & Zaccur, a idéia de professor reflexivo estaria proporcionando uma certa comodidade para setores da academia, que estariam fugindo do debate,

> Isso porque, a discussão da professora-pesquisadora toca em alguns pontos delicados, sobretudo para a academia. Inclusive, outra discussão é a diferença entre quem pesquisa e quem está legitimado a fazê-lo. Nesse caso, seria muito mais tranqüilo pensar o professor-reflexivo que passa ao largo da ordem estabelecida. Já que a expressão professora-pesquisadora provoca turbulência e consideramos nós, segue instigando o pensamento (ESTEBAN & ZACCUR, 2002, p. 8-9).

Por sua vez, Contreras, também procura explicitar o que diferencia uma perspectiva da outra. Para ele, o que marca a diferença está na forma de conceber e realizar as atividades. Na perspectiva de professor reflexivo de Schön,

> São os casos práticos e suas dificuldades ou as surpresas que originam – seja por sua ambigüidade ou pelas contradições que geram – que atuam como motor da reflexão. E, a partir da situação problemática, os práticos fazem emergir seu conhecimento profissional implícito e começam a buscar novas formas de entender e resolver a situação fazendo experiências na prática (2002, p. 120).

Enquanto isso, para Stenhouse, defensor da concepção de professor-pesquisador ao contrário,

> É a tentativa para ver as possibilidades práticas, e os problemas que originam a pretensão de levar a cabo uma idéia educativa que se transforma no motor da reflexão. Evidentemente, a pesquisa na prática coloca em relação ao caso prático e os problemas originados pelo conhecimento profissional dos professores, mas a proposta curricular e suas idéias originais são as que guiam a busca (CONTRERAS, 2002, p. 120).

Dessa forma, a perspectiva de professores reflexivos ainda estaria sendo pautada por idéias externas ao mundo da escola e dos professores, isto é, os temas de discussões ainda estão sendo determinados por setores universitários que definem o que, como e sobre o que o professor deve refletir.

Nesse sentido as reformas:

> Não devem, ir além das reformas moralmente 'neutras' dos tecnicistas. Ao mesmo tempo eles não devem permitir que seus apelos por pesquisas reflexivas degenerem em *slogans* e chavões – um caminho trilhado por muitos movimentos de reformas educacionais. De fato, o apelo por ensino reflexivo já atingiu vários passos neste caminho; como num acampamento, os seguidores repetem os mantras da reflexividade sem explicar o que é que poderiam estar refletindo, sobre ou quais critérios de avaliação eles poderiam empregar no processo. Sem um sistema de sentido que ajude a priorizar e avaliar a qualidade da reflexão**,** a atividade pode tornar-se uma empresa vazia. Já escorregando no reino da superficialidade, as reformas reflexivas muitas vezes falham em estender-se além dos indivíduos isolados. Sem uma moral fundamentada e uma crítica política, a reflexão na prática aceita a injustiça da sociedade maior e as estruturas hierárquicas e alienantes das escolas contemporâneas. Sucumbindo numa forma de 'pop terapia', a reflexão do professor torna-se um meio de ajustá-los à irracionalidade do dado (KINCHELOE, 1997, p. 208).

Essas considerações sobre a perspectiva de professor-reflexivo, numa tentativa de síntese, a meu ver expressa muito bem o quanto o debate está acirrado e quanto deve ser aprofundado nesses tempos de reformas neoliberais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O CÂNONE DO PROFESSOR INTELECTUAL TRANSFORMADOR

As perspectivas de análise que se revelam como libertadoras para alguns, podem resultar opressoras para outros.
Contreras

Perspectiva defendida por Henry Giroux, professor da Escola de Educação da Pensylvania State University – EUA, a teoria do professor como intelectual transformador Propõe olharmos para os professores como sujeitos que tem papel político importante na mudança das relações injustas e desumanas, que permeiam as sociedades. A formação de professores deve atuar numa perspectiva de mudança e transformação da sociedade.

Os estudos de Giroux na área de Sociologia do Currículo estão fortemente presentes em uma gama muito grande de educadores, em diversos países. No Brasil, foram traduzidos vários de seus artigos e especialmente o livro "Os Professores Como Intelectuais", que tem marcado educadores de diferentes regiões.

Propõe que o entendimento do currículo como forma de política cultural e os professores como intelectuais transformadores amplie as possibilidades de entendimento das relações entre escola, currículo, professor, sociedade, contribuindo, assim, para uma nova perspectiva de formação (MOREIRA, 1995; GÓMEZ, 1998). Ainda segundo Moreira, Giroux compreende que "a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural, na qual, formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta em favor da transformação das condições de dominação e opressão" (1995, p. 9).

Ao propor que o trabalho do professor seja de um intelectual transformador, pressupõe seu trabalho seja repensado para além da racionalidade técnica. Os

professores, neste sentido, cumprem papel fundamental nas lutas contra o sofrimento dos oprimidos. Em alguns aspectos, há certa semelhança com a proposta de emancipação através da educação, defendida por Paulo Freire.

Giroux acredita numa perspectiva de mudança das relações de dissociação entre teoria e prática. Uma deve ser complemento da outra; portanto, a formação não deve separar as metodologias de conteúdos.

O professor não pode ser desprovido da formação teórica, pois entende que a teoria é uma ferramenta para possibilitar a análise do que vive e faz, especialmente, enquanto sujeito político. A definição do professor como intelectual transformador permite a Giroux:

> Elaborar tanto a crítica das condições de trabalho, quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública, digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002, p. 161).

O papel do professor sob o olhar de Giroux vai além da reflexão sobre suas práticas e da autonomia para definição de conteúdos. Os educadores devem ser críticos e pensar a possibilidade de uma nova sociedade; portanto, "fazer mais do que identificar a linguagem e valores das ideologias corporativas e manifestas no currículo escolar; eles precisam também desconstruir os processos através dos quais eles são produzidos e postos em circulação" (GIROUX, 1997, p. 138). Também McLaren, na apresentação do Livro "Os Professores Como Intelectuais", defende que "é essencial que as escolas sejam vistas como locais de luta e possibilidade e que os professores sejam apoiados em seus esforços, tanto para compreender, quanto transformar as escolas em instituições de luta democrática" (MCLAREN, 1997, p. xvi). Em síntese, o professor que atua como intelectual transformador, pode servir para revelar e desenterrar aquelas formas de conhecimento histórico subjugado,

ocultado, naturalizado que apontam para as experiências de sofrimento, conflito e luta coletiva (GIROUX, 1997; GÓMEZ, 1998; CONTRERAS, 2002).

Para Giroux, os professores devem ser capazes de perceber como historicamente foram sendo construídas as relações de tempo, de espaço, as atividades e os conhecimentos no cotidiano das escolas. Mais especificamente, "os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros, na produção de currículos e repartição do poder" (1997, p. 29).

Os seguidores do pensamento de Giroux, com algumas variações, caminham bastante próximos, defendendo que o professor é um instrumento de transformação. São levados à adoção de tendência questionadora quanto à prática, a fim de sustentar o desenvolvimento da teoria a partir do fazer cotidiano e não para ficar reduzido a mero agente de aplicação das mudanças concebidas e decididas externamente, como pressupõe a racionalidade técnica (BOLÍVAR, 2002; GÓMEZ, 1998; MONTECINOS & GALLARDO, 2002).

Ao comprometer-se com a transformação social, os educadores têm um papel distinto daqueles intelectuais hegemônicos, que estão a serviço da manutenção do status quo. Portanto, os professores como intelectuais transformadores devem desenvolver "o ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social" (MCLAREN, 1997, p. xviii).

Como intelectual crítico e transformador, o professor, tem função não somente de lançar habilidades técnicas, mas também de situar tais habilidades nos contextos político, social e econômico, dentro dos quais operam. Acima e além das habilidades técnicas, os professores investigam os valores que sustentam os objetivos, os quais essas habilidades técnicas buscam alcançar. O propósito da formação do professor "é conscientizar criticamente os futuros professores, não apenas para que situem as

habilidades técnicas do ensino em seus contextos, mas que sejam capazes de se engajar em ações transformadoras, as quais avançam rumo à melhoria da vida humana" (NYAMBE, 2002, p. 133).

Segundo Gómez (1998; 2001), os programas de formação do professor dentro da perspectiva do intelectual transformador, enfatizam três aspectos fundamentais: a aquisição, por parte do docente, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática; o desenvolvimento de atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e de colaboração.

Com aproximações das considerações originais de Giroux, Canário (2002) propõe a formação centrada na escola. Para ele, essa formação obedece a uma lógica diferente. "Está em causa a passagem de uma lógica de *catálogo* para uma lógica de *projeto*, em que o plano de formação se articula a um plano estratégico para o futuro da organização" (p. 80). Assim, nas escolas, entre seus pares, os professores estariam conjuntamente pensando planos de formação que corresponderiam à busca de respostas singulares, específicas, nas quais se articula um conjunto coerente de modalidades de ação marcadas pela sua diversidade. Para o autor, a proposta vincula-se às histórias de vida de cada participante, pois, "o ponto de partida mais pertinente do processo formativo é a experiência dos formandos" (p.82).

Por sua vez, Manhães propõe pensar a formação de professores a partir da idéia de tessitura do conhecimento em rede, investindo no saber da experiência e na pedagogia interativa e dialógica- o que aconteceria em processo de investigação constante, solidariamente entre parceiros da própria caminhada.

> A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços-tempo de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros

> sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação. Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares (MANHÃES, 2004, p. 116).

Para Kincheloe (1997)- defensor de uma educação "democrática pós-formal", que prepare os futuros profissionais para construírem o currículo em torno da construção do conhecimento-, os futuros professores aprendem a estudar a experiência de seus alunos na sala de aula e em suas comunidades, com a finalidade de identificar as palavras, condições, conceitos e modos de ver, básicos para seus mundos vividos. A educação do professor deve entender e basear-se na intuição prática e conhecimento dos professores. A educação do professor pós-formal deve questionar as práticas existentes do conhecimento no estágio e serviço efetivo dos professores, mas, ao mesmo tempo, respeitá-los e baseá-los nos *insights* valiosos que possuem. Os métodos de ensino crítico devem resultar da interação das teorias e do conhecimento prático dos professores. Por isso os diálogos de sala de aula freqüentemente são estruturados em torno da procura por significado e sentido nas experiências didáticas cotidianas que os professores compartilham.

O olhar para o professor como intelectual crítico transformador, apóia-se numa perspectiva de ensino em que:

> Os docentes não se limitam a transmitir, de uma forma mais ou menos eficaz, os saberes científicos disponíveis, procedendo à sua tradução didactica, mas reconstroem esse saber cientifico de forma a torná-lo ensinável, ou seja, fazem uma construção didactica da Ciência, produzem uma nova Ciência ensinável, uma nova Ciência, de acordo com lógicas situacionais, que não derivam apenas da gestão da tensão entre as determinantes especificas dos saberes a ensinar e das propriedades cognitivas dos alunos. O professor poderá, assim, ser considerado como um construtor de uma Ciência pedagogizada (CORREIA, 1999, p. 31).

A produção de conhecimentos caminha para a valorização da experiência e da heterogeneidade de processos formativos; propõe que "o raciocínio em termos de valorização da experiência, opõe-se a um raciocínio em termos de necessidades"

(CANÁRIO, 2000, p. 82), ou seja, no raciocínio das necessidades trabalha-se com supostas lacunas, existentes naquilo que o professor deveria saber e 'não sabe'.

As considerações de Imbernón (2000) e Lima (2002) também caminham para a formalização da experiência e do conhecimento pedagógico do professor, vinculando, assim, teoria e prática, enquanto ação política.

Em síntese, a proposta de Giroux sustenta que:

> Os professores, em última instância, devem tornar o conhecimento e a experiência emancipadores, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma imaginação social e coragem cívica capaz de ajudá-los a intervir em sua própria autoformaçao, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral (MCLAREN, 1997, p. xvii).

Como as demais perspectivas de olhar, para ou sobre a formação de professores presente, i.é, a do 'Professor Como Intelectual Transformador' também tem os seus críticos, os quais expõe aquilo que consideram inviável.

Inicialmente destaco Contreras (2002) que, ao trabalhar com a perspectiva de construção da autonomia do professor, que veremos no próximo item, vai pontuando suas objeções em relação à perspectiva de Giroux. Para ele, embora o autor apresente elementos significativos para uma nova prática profissional dos professores, não expressa as possíveis articulações dos conteúdos com as experiências concretas dos docentes e alunos. Para Contreras, a forma de apresentar a experiência de libertação ou conscientização dos professores é colocada como se fosse determinada, não havendo outras possibilidades; ou seja, ou o professor torna-se consciente e cumpre seu papel político como educador no interior de uma lógica dada, ou está excluído do processo; assim: "a perspectiva de análise que se revelam como libertadores para alguns, podem resultar opressores para outros" (p.179). Ou ainda:

> Nos termos de Giroux, parece que o processo de emancipação dos professores depende da figura de uma 'autoridade libertadora', quer dizer, de alguém (seja uma pessoa, um texto ou uma teoria), que represente o conteúdo dos ideais de liberdade, igualdade e

> democracia, bem como os modos de razão, que não são formas distorcidas de pensamento. (...) o suposto processo de emancipação pode se transformar em um processo de unificação do pensamento e da prática mediante categorias fixas, que assumem o significado 'correto' do projeto emancipador e os valores pelos quais se rege (CONTRERAS, 2002, p. 187).

Por sua vez, Fontana (2000), ao narrar experiências por ela vividas, refere-se ao perfil de professores progressistas, difundido no Brasil dos anos 1980, o que, pela caracterização apresentada, aproxima-se muito da perspectiva do professor como intelectual transformador. Para ela, a concepção delineada de professores progressistas caracterizava-se pela 'crença' na transparência (explicitação e clareza) e na coerência da ação autônoma e intencionalmente organizada do indivíduo. Os professores progressistas:

> Devem apresentar-se como sujeitos de sua ação, como sujeitos conscientes de seu papel social, 'devem ter' objetivos claros (conscientizar o educando possibilitando-lhe a apropriação do saber sistematizado como passos para a sua emancipação) e 'devem ter competência técnica' para conduzir sua ação na direção desses objetivos. Essa necessária competência crítica e racional é o que lhes permite uma ação ordenada e identificável em favor da transformação social (FONTANA, 2000, p. 23).

Como expressou a autora, havia um "que" de determinismo, de um modelo de ser professor. O modelo deveria ser seguido para atender às necessidades políticas daquele momento histórico. Setores externos à escola diziam o que os professores deveriam fazer. Porém, não havia possibilidade de que estes se assumissem como sujeitos do processo de construção de conhecimentos. Mesmo os acadêmicos progressistas, embora cheios de boas intenções, estavam muito preocupados em ajustar o trabalho dos professores ao modelo pré-estabelecido e não em perceber aquilo que os professores, dentro das condições das escolas já realizavam.

Voltemos às memórias de Fontana, que ao narrar suas experiências vividas como professora naquele momento histórico, irá nos remeter também à questão das pesquisas sobre os professores. Para ela, as pesquisas estavam preocupadas em:

> Apontar os ajustes necessários a um trabalho docente 'politicamente correto', esses estudos apresentavam, ora de modo explícito e sistematizado, ora de modo difuso, propostas metodológicas genéricas e de caráter normativo, carregado de 'deve ser' e de 'é necessário' que, por entre as quais não encontrávamos os caminhos que poderiam aproximar o que éramos do que deveríamos ser, pois sequer identificávamos aquilo que éramos (FONTANA, 2000, p. 24).

Moreira (2002) vem reforçar a abordagem de Fontana, quando, analisando as práticas de formação docente realizadas por muitos formadores de professores, salienta a existência de uma lacuna entre "o que vimos teorizando e o modo como os professores da escola pública vêm trabalhando em salas de aula. Essa lacuna talvez decorra, ao menos em parte, de estarmos, os que treinamos professores, mais 'falando sobre o que deveria ser feito', do que 'fazendo o que deveria ser feito' pelo futuro docente" (MOREIRA, 2002, p. 50).

Na tentativa de não concluir, mas de apresentar algumas considerações sobre a formação do professor como intelectual transformador, destaco que a proposta está calcada na mudança, porém, muitas vezes, as propostas de mudança vêm justamente para conservar o que está estabelecido; assim:

> Dizer que tudo é mudança pode ser o mesmo que dizer o contrário, que nada muda. Se tudo permanece, o indivíduo não pode fazer nada, fica preso no imobilismo. E se tudo se desvanece no ar, se não sobra nada, o resultado é o mesmo: o indivíduo continua impotente e pode acabar resignando-se diante de um *status quo* definido, agora, em termos negativos. E é aqui que reaparece a atitude conservadora (VILLA, 2002, p. 29).

Pode-se levantar, ainda, algumas questões referentes à formação do professor como intelectual. O que seria realmente esse intelectual transformador? Transformador de quê? Para quê? Como aconteceriam as transformações? Transformariam as relações entre alunos e professores, entre alunos, entre professores e professores, entre administradores e professores, as relações sociais com a

comunidade? Aconteceria à homogeneização, os determinismos, os modelos a serem seguidos? Ou cairíamos mais uma vez no imobilismo, como chamou a atenção Villa?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O CÂNONE DA AUTONOMIA

A autonomia não é um chamado a autocomplascência, nem tampouco ao individualismo competitivo.
Contreras

A autonomia é uma perspectiva apresentada por José Contreras Domingo, professor do departamento de Didática e Organização Educacional da Universidade de Barcelona-Espanha, autor de vários livros e artigos na área de Didática, Currículo e Formação de Professores. No Brasil, foi traduzido pela editora Cortez, o livro "A Autonomia de Professores", no qual analisa as perspectivas da racionalidade técnica, do professor reflexivo e do intelectual autônomo.

Contreras propõe a formação de um professor autônomo no seu agir em educação, um sujeito que tenha vontade própria, que pense a educação teórica e metodologicamente por sua própria iniciativa. Autonomia que deve ser construída no coletivo interdisciplinar da escola, levando-se em conta as especificidades históricas e sociais de cada formação.

Ao defender a formação de professores autônomos, Contreras propõe uma alteração radical no papel da prática de ensino e questiona profundamente a hierarquia dos saberes. Ou seja, pressupõe a união entre pensar e fazer o ensino. O professor autônomo pensa, planeja, define e executa as atividades de ensino. Dessa forma, torna-se impossível separar por princípio a concepção da execução do ensino.

O princípio da autonomia do professor pressupõe que sejam levadas em conta as condições sociais, políticas, culturais, econômicas de cada grupo social no qual a escola está inserida; trabalhar-se-ia com as diferentes "realidades" e especificidades locais, regionais, enfim o que está mais próximo dos alunos e professores. Com isso, o trabalho do professor e o papel da escola vão sendo pensados em:

> Um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. O trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sóciopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar (CONTRERAS, 2002, p. 69).

Ao propor a interpretação do papel do professor como sujeito autônomo, Contreras desafia a olharmos para o professor com outros olhos, olhos que vejam para além de professores:

> Como vítimas de contradições das quais devem ser libertados ou como se confundisse o ensino e sua trama com o que vive entre as quatro paredes em uma sala de aula. (...) as experiências e o conhecimento não são homogêneos nem idênticos. As diferentes posições sociais dos sujeitos e suas diferentes experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos e ilusões. As contradições que nós, professores, vivemos são também produto do encontro com estas diferenças irredutíveis e, às vezes, mutuamente incompreensíveis, das diferentes perspectivas e interesses que convivem no meio escolar, e da luta da pretensão de unificar as perspectivas e interesses, ou da denúncia a isso, ou seja, da eliminação e rejeição da diferença ou de sua aceitação (CONTRERAS, 2002, p. 182).

Para romper a tradicional dicotomia entre os que pensam e os que executam a educação, portanto, dar autonomia para que o professor além de executor também produza o que deve ser ensinado, é preciso que o debate se torne público, que se explicitem as posições, as divergências. Esse debate público deve se tornar um elemento constitutivo da autonomia profissional de professores rompendo com o autoritarismo impositivo que, muitas vezes, permeia as relações dos setores político administrativo para com os professores; pois, segundo Contreras:

> As relações com o plano político-administrativo costumam ser unidirecional, de modo que os professores têm sido tradicionalmente receptores e consumidores do discurso técnico e administrativo. Carentes de possibilidades de respostas no plano do discurso público, sua reação só pode ser de aceitação ou de resistência prática, mas de baixa incidência na elaboração da opinião pública. Os docentes não só são excluídos do processo de concepção da educação, mas também permanecem à margem do debate político sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos (2002, p. 224).

Para o autor, a construção da autonomia, além de ocorrer no debate público com os setores dirigentes, também deve ter a dimensão da sala de aula, nas relações que lá se constroem; é preciso que as relações entre professores e alunos se desenvolvam no diálogo, onde se explicite as posições, se construam relações mais democráticas, participativas... Como o ato de ensinar e aprender é uma via de mão dupla, é preciso construir formas para que a autonomia do professor seja exercida; porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles.

Mas o que é mesmo autonomia? De que autonomia estamos falando? Há uma forma única de entendimento da questão? O que caracteriza um professor autônomo?

Para Porto (2000), a "autonomia esta associada às idéias de sujeito, norma, independência: capacidade que o sujeito apresenta de se conduzir por normas sugeridas ou livremente aceitas por ele próprio" (p. 31). O exercício da autonomia ocorre em situação concreta, nas relações do sujeito com a natureza, a cultura e outros sujeitos.

Autonomia tem uma dimensão pessoal e outra social. Enquanto naquela a autonomia é um atributo próprio do sujeito para se afirmar perante outros sujeitos, na dimensão social é um esforço grupal para assumir e gerir suas vidas. Desse modo, entende-se que a autonomia é construída, tendo como pontos de partida a reflexão e a criação, movimento construtivo fundamental de um mundo em permanente desenvolvimento histórico, onde o transitório, o incerto, o efêmero, o imprevisto e a mudança são uma constante (MORAES, 1997; PORTO, 2000; GÓMEZ, 2001; BOLÍVAR, 2002; ROSALES, 1992; COOKSON & LUCKS, 2000).

Por sua vez, Mesquita (2000) afirma:

> Vejo autonomia como liberdade de escolha, capacidade do ser humano em gerenciar sua independência conscientemente, decidir responsavelmente suas ações. É um potencial existente no ser

> humano, capaz de conduzi-lo à superação de seus medos, conceitos e preconceitos que o aprisionam no egoísmo e no individualismo, impedindo-o de construir-se com os outros. Autonomia não se ganha de presente, ela é uma constante conquista e um constante processo de construção, onde cada um é sujeito responsável por esta conquista e construção (MESQUITA 2000, p. 78).

Sonia Kramer aprofunda a questão, dialogando com Walter Benjamin, ao defender que ter autonomia é ser autor. Para ela,

> Tornar-se autor representa, então, assumir o papel social na ação pedagógica desempenhada autonomamente, e, portanto coletivamente, e agir com autoridade –não mais entendida como imposição de normas para a manutenção da ordem, senão, muito ao contrário, como exercício de autoria (KRAMER, 2002, p. 84).

Ao se tornar autor o professor estaria fugindo das determinações, do automatismo e da perda da experiência, do eterno recomeçar, das modas pedagógicas. A partir dos fragmentos cotidianos, do pensar, do produzir sua aula, do seu trabalho, o professor conquista a autonomia do saber fazer, portanto, de autoria. Ao se tornar autor de seu trabalho, o professor vai percebendo que o novo, o presente, o sempre igual vão assumindo outra perspectiva, a de experiência vivida.

Nesse sentido, Monteiro afirma que:

> A autoria se expressa nos saberes criados a partir de um amálgama onde a matéria a ser ensinada e, os objetivos educacionais estão relacionados numa configuração que é própria da cultura escolar, oriunda de diferentes fontes, entre elas o conhecimento científico, as práticas sociais de referência e o saber da experiência, a partir da ação do professor, que assim emerge como sujeito e autor, mesmo que com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve (MONTEIRO, 2002, p. 218).

Portanto, ao reconhecermos o professor como sujeito autônomo, produtor de conhecimentos, entende-se a sala de aula como um espaço de produção e autoria, não apenas de reprodução de conhecimentos.

Como produtores de conhecimento, os professores começam a trabalhar com as experiências dos alunos, promovendo o entendimento destes sobre as forças

sociais, econômicas e culturais que têm moldado suas vidas. Assim, os professores aprendem a pesquisar, a ensinar, "eles refazem suas vidas profissionais, renomeando seus mundos" (KINCHELOE, 1997, p. 185).

Uma professora profissionalmente autônoma, de acordo com Avalos (1994):

> (....) es alguien que ha podido desarrollar una capacidad reflexiva de cierta profundidad, que se siente confortable con el nivel de conocimientos sobre los contenidos o destrezas que debe desarrollar en su docencia, que siente que entiende los elementos pedagógicos involucrados en la enseñanza de esos contenidos específicos y que conoce (o pode diseñar) estrategias alternativas de ensñanza pensando en los requerimientos del aprendizaje y en el aporte de sus alumnos (AVALOS, 1994, p. 16).

A formação, nessa perspectiva é, processual, pois o professor "precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber cientifico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam" (PEREIRA 2000, p. 47).

Esse conceito de formação como processo, segundo Imbernón (2000), traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada professor só são compatíveis se vinculadas a um projeto comum a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que vai além do meramente técnico, para afetar os âmbitos do pessoal, o profissional e o social.

Essa perspectiva de olhar a formação de professores, pautada na autonomia, pressupõe a não-adaptação desse sujeito às condições impostas pelos setores educacionais internos e externos. Ao não-aceitarem as condições impostas, os professores enfrentam-se com uma multiplicidade de dilemas, provocados pela dificuldade em conciliar suas idéias educativas com as exigências do sistema. Deste modo,

> El profesor en su enfrentamiento con esos dilemas y en las soluciones que encuentra, está desarrollando sus propias estrategias de actuación y está llevando a cabo sus propios planes. Al fin y al cabo, lo que los profesores entienden como su competencia profisional, sus perspectivas y creencias, y sus problemas prácticos son fruto de su socialización como profesores, la cual viene condicionada por las influencias institucionnales y por las carcterísticas individuales de los enseñantes (CONTRERAS, 1994, p. 234).

Na perspectiva do desenvolvimento profissional assume-se o trabalho do professor como uma atividade multifacetada, complexa, e que não há uma única forma de ser um bom professor. Considera-se, contudo, que a experiência não basta para estimular o crescimento do professor – para isso o professor necessita de tempo e de instrumentos adequados. Quando ocorrem deficiências dos conhecimentos ou das habilidades práticas do professor, essas são atribuídas não a seus defeitos, mas a defeitos do sistema (RODRIGUES & ESTEVES, 1993).

Como nas demais formas de olhar a formação de professores - como já mostrei anteriormente-, na perspectiva do professor autônomo também existem dificuldades, problemas e conflitos. Não encontrei grandes objeções à perspectiva de formação de professores que tenham autonomia; pelo contrário, embora não nas práticas, a autonomia está presente em muitos discursos.

Embora aparentemente consensual, a reivindicação da autonomia, "pode levar a imensos conflitos – que, aliás, são endêmicas em organizações burocráticas com importantes staffes profissionais – com os pais, as autoridades locais, a inspeção de ensino e até com outros colegas" (SARMENTO, 1994, p. 46). Nesse sentido, a autonomia dos professores difere da autonomia na maioria das outras profissões, pois:

> Los profesores nunca han podido asumir la autonomia; la autonomia es el resultado de la lucha organizativa y política. Opinión, el clima político y econômico constituye uma verdadera amenaza para la autonomia de los profesores em el aula. La privatización, los currículos "a prueba de profesor", la pobre organización de los centros educativos y uma tendência general a hacer de los profesores los chivos espeiatorios de los problemas de la sociedade son indicios de um clima político mais general, em el

> que a menudo los profesores ven como pierdien su status profesional (COOKSON & LUCKS, 2000, p. 292).

Não basta um discurso de autonomia, ou autonomia apenas para os professores; ela precisa ser mais inclusiva, ser comprometida com a democratização das instituições escolares; que seja:

> Capaz de reunir a fala de todas as pessoas que convivem e trabalham nas escolas. Autonomia para a instituição, não para que determinado coletivo possa impor suas idéias e projetos aos demais, sem necessidade de debater e de convencer os que também serão afetados: os alunos, as alunas, suas famílias e a comunidade (SANTOMÉ, 2001, p. 51).

Nesta mesma linha de raciocínio, Contreras afirma que:

> Não podemos, por conseguinte, abandonar o que a idéia de autonomia sugere como aceitação da diferença, como expressão da variedade de formas pelas quais os professores vivem suas experiências de contradição, de opressão ou de exclusão e de como superá-las. Não podemos abandonar, em definitivo, o que sugere a autonomia como variação das posições e aspirações humanas e a singularidade com que os docentes podem viver as crenças, as esperanças e as utopias para sua vida e seu trabalho. Porém, tampouco, podemos renunciar a idéia de compromisso ao qual se abre a emancipação e a perspectiva do intelectual crítico, de tal maneira que a autonomia não se transforme em uma busca pessoal insensível às diferenças que revelam injustiças, opressões e marginalizações, diferenças que encontramos também na prática educativa e que amiúde são provocadas ou sustentadas por ela (2002, p. 187).

Por sua vez, Gómez (2001) nos lembra que estamos numa sociedade de mercado, e esta dificilmente promove a autonomia ou, quando raramente o faz, é numa perspectiva individual. Assim, ao construir a individuação se está fomentando a separação, a diferenciação e a competitividade, não como promoção da identidade individual, baseada na independência intelectual. Portanto,

> A autonomia não é um chamado a autocomplascência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de

> construir a autonomia profissional, juntamente com a autonomia social (CONTRERAS, 2002, p.275).

Dessa forma, se a autonomia for construída de forma individual poderá se transformar em obstáculo para uma autêntica autonomia, que provoque mudanças efetivas na estrutura das organizações escolares. Para que mudanças ocorram é necessário atingir uma dimensão coletiva.

PARA ALÉM DAS IDÉIAS CANÔNICAS DE FORMAÇÃO:

O FAZER-SE PROFESSOR

Uma sociedade constituída sob o signo da informação, é uma sociedade onde a experiência é impossível.
Larrosa

A perspectiva de formação que ora desenvolvo, como já explicitei no primeiro capítulo, tem como base algumas idéias de Eduard Palmer Thompson e de Walter Benjamin, as quais apresentarei sinteticamente.

O universo benjaminiano é desestabilizador, porque faz-nos lembrar a todo instante que na modernidade capitalista as relações sociais são mediadas pela venda e troca da força de trabalho – venda de horas da vida dos seres humanos em troca de salário; a par do que Benjamin constrói a imagem das fantasmagorias da e na modernidade capitalista, resignifica a luta de classes na relação com as experiências vividas.

No universo benjaminiano deparamo-nos com um olhar eivado de reticências e dúvidas em relação à construção de uma dada individualidade na modernidade capitalista. Individualidade que não pode ser confundida com singularidade, mas como a projeção de um homem útil à racionalidade instrumental, capitalista.

Benjamin percebe o ser humano como sujeito da história, para além das fronteiras e explicações historiográficas, calcadas no determinismo econômico. Talvez isto tenha sido possível porque ele estava atento e sensível ao controle, segregação e exclusão, crescentes na vida civil, que ocorria ao seu redor, prenunciando dias difíceis e sombrios – ele é contemporâneo da ascensão do nazismo, entre outras formas totalitárias de governo. É um dos maiores críticos do positivismo, da sua forma progressivista, linear, homogênea de perceber o tempo apenas como

passado; crítico do ato de pensar a história como um encadeamento contínuo, retilíneo de acontecimentos; da idéia de uma história total que, para ele é totalitarismo; critica a história universal a-histórica, linear, vazia, homogênea. Benjamim não vê uma história universal como produção, e sim uma oportunidade revolucionária, construída por sujeitos; portanto, para ele a história é multifacetada, com múltiplas possibilidades de relações.

Quanto ao historicismo, acusa-o de aproximar-se do positivismo, pois suas produções são histórias acontecimentais, científicas. O tempo é cronológico, um continuum cumulativo. Para ele o historicista trabalha com o vazio, não com os conflitos. Há no historicismo a idéia de que o passado se dá a ver por completo, portanto, uma história total, onde a tecnologia e a ciência possibilitariam um domínio e controle dos acontecimentos de forma determinista, como foi usado na sua concepção social-democrata.

As críticas ao materialismo ocorrem numa perspectiva de questionar aquilo que determinada vertente, a economicista, vinha relegando. Benjamin trabalha com olhar materialista, porém, não vê a cultura como superestrutura, ou como material, ela é também composta pelos sentimentos. Critica o materialismo banalizado, economicista, ortodoxo, por deixar de lado os bens culturais. A tradição- que para Benjamim não é a história oficial, mas o que permeia as diferentes histórias- não é unidimensional, ela tem uma marca, a qual a história marxista deve fazer o questionamento, deve "escová-la a contrapelo". Ou seja, a História deve estar atenta às vozes que foram sendo sufocadas, e preencher as lacunas, as brechas, o que ficou interditado por argumentações diferentes, não fazendo outro discurso e sim fazendo explodir o discurso dado.

Benjamin propõe não fazer uma história no contra-discurso e sim fazer aparecer nela o outro que ficou apagado, expropriado, tirado de cena, integrando os excluídos. Não há no materialismo mecânico, ortodoxo, a experiência; homens são conduzidos como fantoches, não há o que fazer, as questões já estão determinadas.

Enfatiza que há uma experiência comum entre sujeitos engajados no presente com os sujeitos do passado, e que é o presente que possibilita analisar o passado.

A concepção de história que anuncia– articulando dinamicamente teoria crítica, marxismo e judaísmo- caminha no sentido de quebrar o abismo, a separação que ocorreu entre vida material e vida espiritual- hábitos, valores, idéias, sentimentos, humores, práticas, deixados de lado pelo materialismo ortodoxo. Para Benjamin, os hábitos mentais – materialidade de nossa vida, fé no progresso – não são mundos da superestrutura, fazem parte de um todo, têm historicidade; os valores, as idéias, os sentimentos articulam-se juntamente com as condições materiais.

No diálogo direto com Benjamin e Thompson, proponho o "Fazer-se Professor ou Professora". Tal tese se apresenta na perspectiva de se pensar a partir das ruínas articuladas intimamente às possibilidades de superação, nunca de maneira determinista. Assim a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades.

Ao trazer para o campo da formação de professores as categorias benjaminianas e thompsonianas- tais como: experiência, experiência vivida, memória, cultura, narrativa, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras, fazer-se sujeito- verifica-se que é possível no diálogo com os cânones de formação, anteriormente apresentados, ir um pouco além e pensar outra "formação". Formação esta que firme a possibilidade do professor fazer-se.

Na relação com autores do campo educacional como Contreras, Zeichner, Eliot, penso ser possível ampliar o diálogo com algumas de suas idéias ao trazer autores de cunho historiográfico e, assim, alargar a relação entre historiografia e educação de forma a não categorizar, territorializar, classificar. Dessa forma, a tese do "Fazer-se Professor" vem no intuito de somar quando e com quem for possível, de forma a não cair numa sobreposição ou sobrevaloração maniqueísta de uma perspectiva em detrimento de outras, criando um novo cânone.

O “Fazer-se Professor” é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar- universidade. Possibilita-nos, pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. Neste sentido, são fundamentais também as contribuições expressas na obra “A Formação da Classe Operária Inglesa” de Thompson (1989), que nos mostra como essa classe operária não nasceu pronta, foi se construindo, fazendo-se, tornando-se sujeito, nascendo enquanto categoria histórica.

Na esteira desse pensamento de Thompson é que proponho pensar também o fazer-se dos professores e professoras profissionalmente. Porém, não descarto outros aspectos da vida do professor, pois somos sujeitos inteiros, não podemos separar o profissional do pessoal e vice-versa. Pensar o professor na totalidade do seu fazer-se possibilita perceber as ambigüidades que vão se construindo nas relações estabelecidas nos diferentes espaços em que os professores relacionam-se com os outros.[2]

Tanto Thompson como Benjamim nos propiciam ferramentas teóricas para percebermos que a formação é um campo de lutas, de contradições, de ambigüidades, em que diferentes concepções estão disputando espaços. Concepções essas que se transmutam ao longo da historicidade da relação com os outros e com as outras visões. Essa percepção produz esperança de mudança, instrumentos para novas lutas.

Thompson, ao trabalhar com o binômio dominação/resistência, foi explicitando que ambas não aparecem como blocos monolíticos e opostos, mas que dominação e resistência acontecem de forma entrecruzada, ou seja, são parte da mesma moeda e só acontecem quando inter-relacionadas. Benjamim por sua vez,

[2] - Estas questões serão aprofundadas no quinto capítulo desta tese “Chegando na Escola: Os professores de História e os Outros”, quando, então, no diálogo com os depoimentos dos professores de História vou mostrando como eles, ao chegarem nas Escolas para iniciar seu trabalho como docentes, constituem-se na relação com os outros: professores de História que já estão na escola, pais de alunos, alunos, direções de Escolas e como os demais professores e funcionários das Escolas.

mostra que são ambivalentes e constituem-se em cenários móveis, a partir de um mesmo fio.[3]

Assim, ao rememorar o passado, não no tempo linear vazio e homogêneo, mas a partir de uma inversão da dimensão de tempo, entendemos o presente e projetamos o futuro. Partimos dos agoras, dos nossos problemas, buscando as respostas no passado.

Então, conhecendo as lutas, as experiências do passado, os sujeitos se instrumentalizam, passam a ter esperança na mudança, na utopia como algo que está se fazendo e não que virá de qualquer forma. Deste modo, as professoras, ao buscarem suas memórias e experiências vividas, passam a ser sujeitos do processo, sentem-se produtores, participantes.

Para ocorrer essa passagem do formar ao fazer-se professora é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, com uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado determinado, no qual o professor e a professora falam, expõe e os alunos ouvem e repetem. Assim, ocorreriam diálogos entre diferentes saberes "como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado (...) no seu processo, sempre em vias de se fazerem" (KRAMER, 2002, p.22).

Para o diálogo entre diferentes saberes, considero as condições socioeconômicas e político-culturais de cada grupo social onde a escola está inserida. O trabalho pedagógico seria com as "realidades" e as especificidades locais, regionais, ou seja, iniciaria-se o trabalho com o que está mais próximo dos alunos e professores, o que foi expresso por Paulo Freire em diversos livros: seria o "ponto de partida". Portanto, o local não estaria desvinculado do contexto global.

[3] - Para aprofundar estas questões, o leitor poderá fazer a partir da leitura dos textos "Paris Capital do Século XIX" de Walter Benjamin e "A lógica Histórica", de Thompson, um dos capítulos do livro a Miséria da Teoria.

Um elemento que possibilitará trabalhar a concepção de professores como sujeitos de seu pensar e fazer são os estudos das culturas escolares, em conexão com as culturas mais amplas, ou seja, com os diferentes modos de vida. Aliás, Ivor Goodson– curriculista inglês - leitor de E. P. Thompson, produz reflexões no interior dessa temática, aproximando as visões thompsonianas (relativas às relações sociais, à cultura, ao sujeito histórico) do universo escolar.

As culturas escolares vêm sendo abordadas por muitos autores, os quais procuram definir, caracterizar, expressar seu entendimento das questões referentes ao universo da escola e dos sujeitos que nela convivem. É uma perspectiva que procura olhar para as questões da escola de dentro dela, ou seja, no diálogo com o que efetivamente acontece nesse espaço e não com as determinações estruturais, governamentais, legais.

Com os estudos da cultura escolar busca-se sair da forma prevalescente 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[4].

Do mesmo modo, Gómez trata 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 (2001, p. 164).

[4] - No quarto capítulo desta tese "Momentos Constituintes do Fazer-se Professor", dialogarei com alguns estudiosos do tema "Cultura Escolar".

Outra dimensão que é focalizada pelo autor é a da cultura experencial, na qual aborda aspectos da experiência dos sujeitos – professores- entendendo que cada um desenvolve suas singularidades tanto de maneira individual como coletiva. Ou ainda,

> O desenvolvimento da cultura experencial 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, 2001, p. 256).

Ao trazer as vozes dos professores, suas experiências vividas nos aproximam e fazem com que reconheçamos no outro, universos singulares, as marcas do social, do coletivo/individual (HALBWACHS, 1990; BENJAMIN, 1994), do voluntário/involuntário, (BENJAMIN, 1994; SEIXAS, 2001, 2002; PROUST, 2003); do consciente/inconsciente (HALBWACHS, 1990; BENJAMIN, 1994; SEIXAS, 2001, 2002) do processo de rememoração (BENJAMIN, 1994).

Como se procurará evidenciar nos próximos capítulos, através das falas dos professores com os quais trabalhei nessa pesquisa, é fundamental o diálogo com as memórias e experiências, com o vivido dos diferentes sujeitos que constroem e vivem as culturas escolares. Neste sentido, como afirma Josso,

> A formação, encarada como ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade (2004, p. 38).

Para se compreender o que efetivamente acontece na Escola, faz-se necessário perceber as marcas culturais da experiência, do vivido, do enraizamento, para compreendermos o trabalho de um profissional, a história mais ampla que precisa ser desvelada. Marcas culturais nas quais os sujeitos, atores e autores da cultura docente possam expressar o fazer e saber ser professor, de forma a relacioná-lo com outros saberes e fazeres, visualizando com mais nitidez as experiências.

Nesse sentido, penso que a teoria deve se constituir enquanto ferramenta e não como uma camisa de força, que amarre ou aprisione a "realidade"; ela deve servir como instrumento que contribua para análise da "realidade", pela lente dos saberes da experiência e da produção histórica do conhecimento aqui tomado como referência.

Ao trabalhar considerando os professores e professoras como sujeitos do processo de seu fazer-se, sou levado a dialogar com Benjamim sobre o que a modernidade capitalista fez com a experiência vivida. Para, ele, até então:

> Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre foi comunicada aos jovens. De forma concisa, com autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com a loquacidade, em histórias; muitas vezes com narrativas de países longínquos, diante da lareira, contados a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado hoje por um objeto oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1986, p. 115).

Em diálogo com Benjamin, Jorge Larrosa também expõe uma série de aspectos referentes à experiência e de como a modernidade privou os sujeitos modernos de viverem experiências devido ao "excesso de informações". Para este autor as informações não deixam lugar para a experiência; também o excesso de opinião seria impeditivo das experiências; a falta de tempo é outro fator que impede os sujeitos de terem experiências e, também de terem memória; o excesso de trabalho é outro fator que impede a experiência. Para o autor "a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida" (2002, p.27).

E para que as experiências não sejam esquecidas, Benjamin defende a recuperação da narrativa, pois, para ele, com a modernidade – especialmente após a I Guerra Mundial –, as experiências deixaram de ser comunicáveis, os homens voltaram emudecidos da guerra. Para Benjamin (1994) a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que precisa ser recuperada - não como foi um dia e sim na

rememoração – para que então as pessoas voltem a transmitir suas experiências através das narrativas ao construírem rememorações. Para Benjamin:

> Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstancias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (1994, p. 205).

Por sua vez, Galzerani amplia a discussão, ao dialogar com Benjamin, sugerindo que ele faz a articulação entre memória e narrativa. Para Benjamin, segundo a autora a narrativa é:

> Concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado como o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações (GALZERANI, 2004, p. 296).

Thompson por sua vez, criou uma polêmica, sobretudo com Althusser e o marxismo estruturalista, ao propor pensar a sociedade através das experiências que, conforme afirma, não são apenas a superestrutura da sociedade, pois, "homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades" (1981, p. 182).

As questões levantadas por Benjamim e Thompson são fundamentais para que possamos discutir a formação de professores junto com professores, e sua experiência, levando-se em consideração o que o professor pensa, como vive, quais experiências tem para contar, que metodologias desenvolve, qual a relação que faz

entre teorias e práticas cotidianas; enfim, precisamos deixar de pensar a formação para ou sobre o professor[5].

Como ficou evidenciado a construção, o fazer-se dos professores e professoras se dá num processo relacional, ou seja, constrói-se na interação com os outros, i.é, com os professores universitários, os colegas de trabalho, os alunos, com os autores dos livros, com a comunidade escolar, ou ainda, outros situados em diferentes *loci* da produção de saberes: na troca de experiências, no diálogo constante é que ocorre a feitura profissional do professor. Esse processo, portanto, dá-se de maneira social e nunca individual; e, em sendo social, não pode ser homogêneo.

Proponho, pois, pensar a experiência na sua dimensão de totalidade, para além do científico e do racional, pois como Benjamim defende, é preciso "escovar a história a contrapelo", trazer para ela o insignificante, o miúdo, o relegado. Tal encaminhamento remete a 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 passante (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? (2002, p. 58).

Muitos têm pensado a formação de professores desconsiderando o que os professores pensam. São discussões genéricas sobre um professor sem rosto, sem

[5] - As questões da narrativa e de rememoração estarão em destaque nos capítulos seguintes quando através das rememorações e narrativas dos professores, construí cada capítulo.

nome, sem identidade, sem experiência; fala-se do 'professor', no masculino e genérico e não especificamente do João, da Maria, do Pedro.

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 professoras. E, mais do que isto, pensar em que medida os próprios professores e professoras podem se fortalecer, respeitando-se mais, em contato vivo com suas próprias memórias e ensinando a academia a conhecê-los e respeitá-los?

CAPÍTULO III

ESPAÇOS, TEMPOS, SUJEITOS...

O espaço impede que o tempo se dissolva e o qualifica de maneira extremamente diversa para cada ator.
Milton Santos

Esse capítulo tem como objetivo localizar os espaços, os tempos e os sujeitos, de quem e de onde parto, para a construção da presente pesquisa.

Inicialmente, traço um panorama histórico, político, cultural e econômico da Região Oeste de Santa Catarina, convidando os leitores para viajarem comigo para um lugar onde todos os sujeitos com os quais dialogo desenvolvem suas ações simultaneamente com a constituição dos espaços.

Logo a seguir trago à cena a cidade de Chapecó, sua construção e constituição como pólo regional. Detenho-me, mais demoradamente, nos anos 1970, quando tem início seu processo de industrialização e modernização. Nesse momento, a cidade e a região viveram grandes transformações não apenas educacionais – o foco central da pesquisa – mas físico, socioeconômico e culturais.

Num terceiro momento problematizo a expansão da rede de ensino fundamental, médio, profissionalizante e a construção da Universidade. Centro as discussões na Universidade, revisitando seus diferentes momentos históricos: Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE; enquanto Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC; e atualmente como Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

No quarto momento, historicizo o curso de História da UNOCHAPECÓ, em sua trajetória ao nascer como curso de Estudos Sociais em 1972, posteriormente

como curso de História em Regime de Férias, História em Regime Regular Noturno, História Modalidade Alternativa, (que funcionava aos finais de semana) e a volta ao Regime Regular Noturno.

E, ainda, apresento os sujeitos da pesquisa, os professores formados em História pela UNOESC, campus de Chapecó, nos anos de 1998 e 1999. Faço uma apresentação dos vinte depoentes, situando-os como professores em seu fazer-se, individual e coletivo. Evidencio, então, que o fazer-se acontece em processo relacional.

Procurando situar o leitor quanto ao lugar social de onde eu e meus companheiros de jornada falamos apresento, a seguir, um mapa político de Santa Catarina e um da Região Oeste desse Estado.

Figura 1 – Mapa político de Santa Catarina

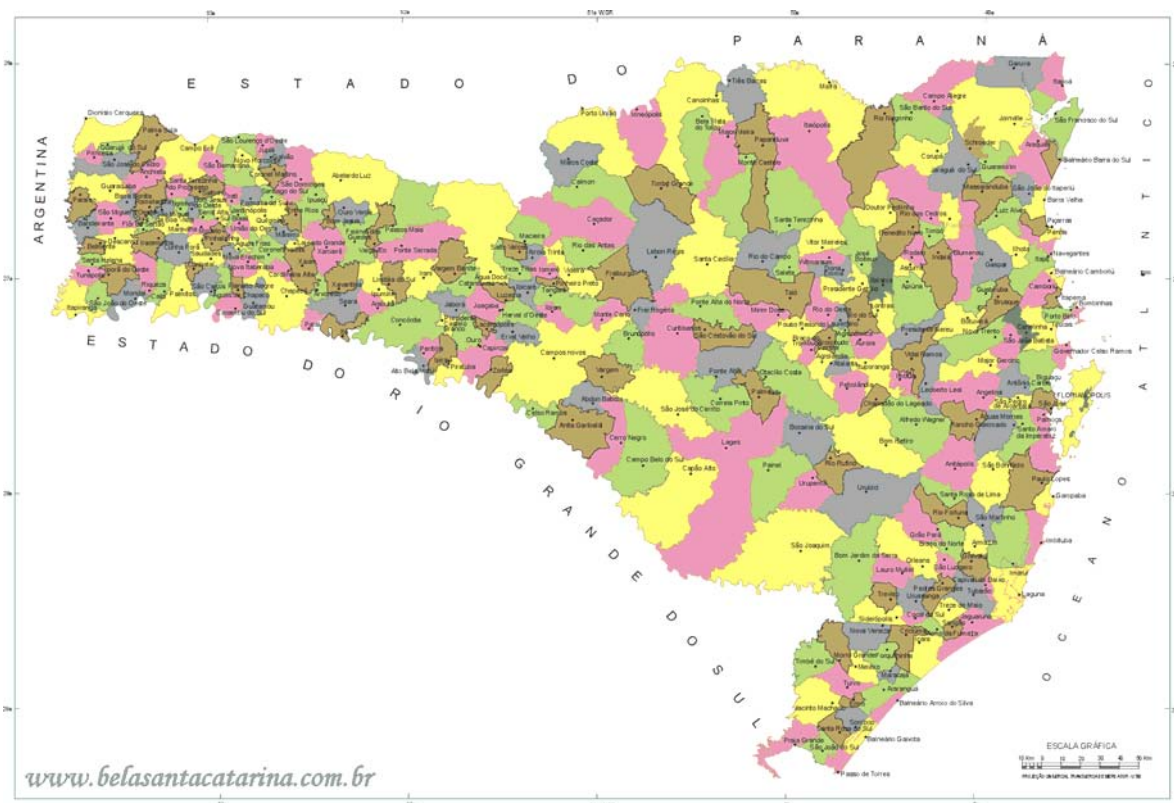

Figura 2 – Mapa da Região Oeste de Santa Catarina

Fonte: www.visitesantacatarina.com.br

UMA REGIÃO: O Oeste de Santa Catarina

Como a História e a periodização, a região é uma construção antes de tudo humana, e, portanto submetida a uma determinada historicidade.
Luiz Fernando Cérri

A todo o momento ouvimos alguém fazer referência a alguma região, ao regional, ao local, às diferenças regionais entre os estados, dentro dos estados entre o litoral e interior... Campanhas são realizadas para valorização do regional, discute-se, inclusive, o voto distrital. Na eleição para deputados e senadores de 1998, a Associação Comercial de Chapecó – ACIC, desenvolveu a campanha 'Vote Pelo Oeste'. As universidades no estado de Santa Catarina – UNOCHAPECÓ, UNOESC, UNC, UNIVILE, UNIVALE, FURB, UNISUL, UNISC – declaram, em seus estatutos, serem de caráter regional. Existem associações regionais de municípios. O estado de Santa Catarina está dividido em regiões. O Brasil está dividido em regiões, poderia numerar várias outras divisões. A cada momento, somos alertados que estamos em uma região, e nosso caso na Região Oeste de Santa Catarina[1].

Mas o que é mesmo região? O que define que moro numa e não em outra região? Como foram divididas as regiões? Quais os critérios para divisão? Quando, quem e porque houve a divisão? São muitas as perguntas. Procuro aqui historicizar a construção de alguns desses conceitos, vinculando-os com uma caracterização da Região Oeste de Santa Catarina, onde eu e os depoentes desta pesquisa vivemos nosso processo de "fazer-se professor".

A idéia de região fundamenta-se primeiramente em princípios naturalistas, ou seja, "as condições especiais de clima, aspecto físico, população, posição geográfica,

[1] - Como vários autores ao se referirem a Região Oeste de Santa Catarina, utilizam letra maiúscula para a palavra região, acredito que marcando dadas especificidades, tais como: de lugar de onde se fala, atividade econômica e, especialmente, para diferenciar culturalmente de outras regiões do estado; ao

etc" e ainda vegetação e relevo (OLIVEIRA, 1983; FERREIRA, 1996, p. 1474). Os aspectos da formação natural são os que, de maneira determinista, definem o que é uma região. Mas, porque o ser humano precisou dividir os espaços?

Segundo Amado:

> O conceito de região surgiu da necessidade do homem entender e ordenar as diferenças constatadas no espaço terrestre e, desde então, vem procurando dar conta, segundo os conhecimentos e a compreensão próprios de cada época histórica, exatamente da diversidade da organização espacial existente no planeta (1990, p. 10).

Conforme a autora, são as diferenças que explicam a divisão em regiões; o ser humano procurou "enquadrar", classificar os locais, conforme as semelhanças, negando assim aquilo que fugia do convencionado como daquela região. Nessa concepção, não há lugar para especificidades. No Brasil, em vários momentos, houve o combate às especificidades das diferentes regiões, tudo "(...) em nome da unidade territorial, todos os movimentos de caráter regional eram sufocados, mesmo os que não tinham reivindicações separatistas: no período colonial, em nome da integridade do império; após a independência, para preservar o mito fundador da herança territorial" (CASTRO, p. 163).

Como exemplo desse momento, podemos citar a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana, ambas durante a Colônia e, durante o Império, a Balaiada, a Sabinada, a Cabanagem, a Guerra dos Farrapos. Acrescentaria, ainda, Canudos e Contestado, durante a República. Esses movimentos possuíam preocupações em resolver apenas suas dificuldades mais imediatas, ou seja, problemas comerciais, dificuldades administrativas com a metrópole ou com o governo central brasileiro. Como a autora afirmou acima, esses movimentos, não tinham- com exceção da Farroupilha- um caráter separatista. Assim transcorreu no tempo da Colônia e do

---

me referir a está região em específico também adotarei este procedimento, escreverei a expressão "Região Oeste de Santa Catarina" com letras maiúsculas.

Império, onde discutir questões regionais era estar traindo a coroa portuguesa e depois o Brasil.

Nas primeiras décadas do século 20, início da República, a primeira divisão regional do Brasil toma por base as diferenças naturais, onde:

> Mais do que uma tradição naturalista a Geografia nesse período, parece que os olhos dos brasileiros responsáveis pelo 'desenho' do território nacional só são capazes de perceber as diferenças das paisagens desenhadas pela natureza. Reconhecer outras diferenças significaria abalar o mito consagrado da unidade territorial como suporte da unidade política de coesão social do nacionalismo (CASTRO, p. 164).

As discussões sobre região mantiveram-se como tabu durante bom tempo de nossa história, para que não prejudicasse a unidade territorial e política. Essa situação agravou-se ainda mais durante o período Vargas (1930-1945), onde se constituiu um "processo gradual de erradicação das forças e das 'identidades' locais, com a dissolução de partidos políticos e símbolos regionais e a centralização do poder político e econômico, facilitando assim as manobras para a introdução definitiva de um modo de vida capitalista no país" (HAESBAERT, 1988, p. 80).

Não podemos esquecer que as relações entre seres humanos são dialéticas, existem as imposições e também as resistências; neste sentido, enquanto Getúlio Vargas tentava impor sua centralização político-administrativa, o ideário regional resistia e tentava se impor como fizeram os paulistas na revolução de 1932, quando tentavam construir uma identidade regional; nesse momento, podemos observar que:

> A região, mais que uma fração da nacionalidade, é também uma construção da classe dominante em caráter regional, em um momento de crise econômica e política. Estados e regiões não são apenas divisões administrativas da nacionalidade, mas espaços de exercício diferenciado e especializado da construção de pequenos consensos hegemônicos. (...) A relação desses regionalismos com a idéia nacional está sempre em aberto, em constante diálogo, nem sempre cordial, escorregando inclusive para o separatismo e um difuso, mas grave, preconceito racial/regional, em casos extremos (CÉRRI, 1996, p. 715).

A idéia de região como algo natural, intocável e indiscutível permaneceu durante bom tempo como predominante em várias áreas do conhecimento, principalmente na História e na Geografia. Historicamente, foram ocorrendo mudanças – especialmente nos anos 1980- essas idéias foram sendo questionadas e outras perspectivas foram sendo apontadas, procurando:

> Superar as apresentações positivistas da região como produto isolado da relação entre os homens e um determinado meio, e as neopositivistas, que apresentam a região como sistema, a partir de modelos matemáticos sobre a categoria espaço, deixando de lado a participação das relações humanas na construção do espaço pensado socialmente. Essas tendências ligadas à tradição marxista discutem preferencialmente o papel do espaço na reprodução das relações sociais de produção, ou os processos sociais que se manifestam no espaço. Enfim, trata-se de verificar que, bem como a História e a periodização, a região é uma construção antes de tudo humana, e, portanto submetida a uma determinada historicidade (CÉRRI, 1996, p. 713).

Assim, as perspectivas deterministas e naturalistas do pensamento sobre a região vêm perdendo terreno, em detrimento de perspectivas que levam em conta muito mais os homens; Nessas últimas perspectivas, considera-se insustentável a idéia de divisão meramente natural, pois segundo Flores e Serpa[2]:

> Na delimitação de fronteiras, a língua, o habitat, a realidade social, tanto quanto as classificações mais naturais, apóiam-se em traços que não tem nada de natural, sendo em ampla medida, o produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior de relação de forças no campo de lutas pela delimitação legítima. A fronteira, este produto de um ato jurídico e diplomático de

[2] FLORES, Maria Bernadete Ramos e SERPA, Èlio Cantalício. A Hermenêutica do vazio: fronteira região e brasilianidade na viagem do governador ao Oeste de Santa Catarina. IN: **Projeto História 18** – Espaço e Cultura. São Paulo: Educ, 1999, p 217. Os autores fazem uma análise da "viagem do Governador Adolfo Konder, em 1929, ao Oeste de Santa Catarina. Insere-se na construção da brasilianidade no papel de configuradora de fronteiras raciais e espaciais. O simbolismo da viagem oficial funciona ainda como discurso performático para legitimar o reconhecimento do poder emanado do centro político-administrativo. O paradoxo entre construir uma identidade brasileira e implantar a civilização no Oeste catarinense, com o povoamento de origem européia, requereu empreendimentos levados a cabo por personagem investida da mais alta autoridade do estado. Este paradoxo não resolvido passou para a historiografia, na procura da identidade catarinense a sua parcela de brasilidade".

> delimitação, tanto produz a diferença cultural quanto ela é produzida. O discurso regionalista é, portanto, um discurso performático, que visa impor como legítima uma nova definição de fronteiras, e fazer conhecer e reconhecer a região assim delimitada.

Percebemos, então, que a definição de região se dá por vários outros elementos, especialmente pelas relações entre os seres humanos; aliás, são essas relações que criam, delimitam, definem o que pertence a essa ou aquela região; ou seja, são os próprios homens que especificam o que é uma região ou outra. Neste sentido, ainda, evidencia-se que "a região não está ausente das preocupações do Estado, ao contrário: ele corta, subdivide, delimita, quadricula, encerra..." Desta forma, defender a região é, talvez, uma simples busca de sentido, passa a ser, então, "questão referente à relação da sociedade para com os indivíduos, ao consentimento dos indivíduos em pertencer a tal sociedade". Em resumo, trata-se de redescobrir para as coletividades, malhas concretas que se oponham às malhas abstratas, propostas pelo Estado. Estamos, certamente, no limiar de uma era, na qual a região, a que é vivida, desempenhará um papel cada vez maior para as diversas comunidades (RAFFESTIN, 1993, p. 182).

Para garantir a permanência e unificação dos habitantes de uma região em torno de alguns princípios supostamente comuns a todos, para obter o progresso, o desenvolvimento, historicamente têm sido construídos discursos de homogeneização e de igualdade de tudo e todos. Nesses discursos, os diferentes, as diversidades da região, são sufocadas ou minimizadas. São assassinadas, assim, as especificidades e diferenças:

> A afirmação de 'solidariedades' fundamentais em vínculos territoriais e culturais e clamando pela existência de interesses econômicos e políticos 'comuns', escamoteia as contradições econômicas, políticas e sociais, ao nível empírico das formações sociais, diluindo os conflitos e lutas de classe ou frações de classe (MARTINS, 1990, p. 55).

Freqüentemente, ouvimos afirmações no sentido de reforçar a homogeneização a partir de algumas especificidades, como por exemplo, em afirmações como: "Santa Catarina é o estado brasileiro que só têm alemães" - como

se não existissem outras etnias nesse estado; "o Nordeste sofre com a seca" – como se os coronéis nordestinos e as grandes empresas exportadoras de frutas que possuem suas terras totalmente irrigadas sofressem da mesma maneira que os sertanejos; "O Rio de Janeiro só pensa em carnaval" – como se todos os habitantes da cidade do Rio de Janeiro gostassem e, vivessem em permanente carnaval, "os gaúchos isso, os gaúchos aquilo" – como se toda a população do Rio Grande do Sul vivesse como gaúchos, pilchados, freqüentando os Centros de Tradições Gaúchas - CTGs (PESAVENTO, 1990).

A questão regional vem ganhando novos elementos, desde que , e recentemente, adquiriu o status de História Regional. Vários são os argumentos em defesa do pensamento histórico a partir da região que, segundo os historiadores consultados, permite a exposição das diferenças, que viria numa contra-corrente da homogeneização causada pelas grandes sínteses globais e nacionais. A grande base para pensarmos uma história regional nos é dada por Eduard Thompson, pela clareza das especificidades de suas análises, especialmente na perspectiva das relações. Para ele as especificidades das experiências e das histórias vividas, que embora localizadas no lugar do qual falamos, imbricam-se as histórias mais amplas. O diálogo é possível quando o específico:

> Nos ajuda a conhecer quem somos porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e o processo de formação social (...) a história é um bom laboratório, porque o processo, o ato de acontecer, está presente em cada momento da evidência, testando cada hipótese através de uma conseqüência, proporcionando resultados para cada experiência humana já realizada (THOMPSON, 1981, p. 57).

Há alguns argumentos importantes na defesa de que se façamos histórias regionais. Marcon (1996) defende que:

1 – As histórias regionais, delimitando seu campo de investigação, fazem emergir os conflitos e tensões concretas vividas cotidianamente, assim as relações de poder e dominação aparecem mais concretamente;

2 – A história regional traz à tona às experiências dos grupos dominados e dos projetos que foram destruídos pelos dominantes;

3 – Os conflitos e as diferentes formas de dominação aparecem quando um entrevistado, por exemplo, tem confiança no pesquisador e nomina personagens concretos como agentes da dominação, do poder e da exploração.

Já Castro, afirma que para pensarmos uma história regional é preciso*:* "(a) superar postulados deterministas e simplificadores; b) considerar a escala como problemática fenomenológica e não matemática". Mais adiante, afirma que: "Na realidade, a identidade sócio-espacial, o espaço da administração pública e outros mais definem novas questões para investigação e estabelecem o desafio metodológico da escala dos fenômenos que dão sentido ao território regional" (p. 161).

Por outro lado, para o historiador português, José Mattoso:

> A história local e regional deve partir de um estudo da relação entre o homem e o espaço habitado que o rodeia. Necessitando subsistir num determinado território, juntamente com outros habitantes que ali buscam também a subsistência, integra-se num grupo, e este, por sua vez, associa-se a outros grupos, que constituem um conjunto vasto. Os círculos em que o homem se situa vão-se assim alargando até atingirem as fronteiras daqueles que se consideram inimigos ou totalmente desconhecidos. A descrição e o estudo do quadro territorial na história regional e local não são, portanto, como que a enunciação das premissas das quais, depois as conseqüências de uma causa: são a apresentação de um quadro dos materiais ainda informes que, ao mesmo tempo, envolvem e limitam o homem, lhe fornecem os elementos que depois não só consome, mas também transforma, compõe e recria (1988).

Sintetizando o exposto, Amado (1990) nos lembra que região é uma: "Categoria espacial, que expressa uma especificidade, uma singularidade dentro de uma totalidade: assim região configura um espaço particular, dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula" (p.8). E ainda que ao trabalharmos com o regional fazemos emergir "novas óticas de análise do nacional (...) o específico, o próprio, o particular" O regional apresenta "o concreto, o

cotidiano, o ser humano determinado a fazer a ponte entre o individual e o social" (p.13).

A Região em estudo– Oeste Catarinense- segundo Renk (2004), constrói-se "a *posteriori* da nação, embora esta seja sempre uma narrativa inacabada, em especial no caso brasileiro". Para a autora a "construção de uma região, a do Oeste Catarinense, (...) passou por diversas disputas de fronteiras e configurações espaciais" (p. 2).

A Região Oeste de Santa Catarina foi, de fato, uma área de muitas disputas. Inicialmente, entre Portugal e Espanha; num segundo momento, entre Brasil e Argentina e, num terceiro momento, entre Paraná e Santa Catarina, originando, inclusive, a Guerra do Contestado (1912-1916), quando só então se definiu que o território pertenceria ao estado de Santa Catarina. Portanto, o governo do estado de Santa Catarina para manter o território conquistado do Paraná precisaria "povoá-lo", para tanto resolve investir num intenso processo de colonização. Mas não bastou definir que as terras pertenciam a Santa Catarina para que elas, realmente, fossem assumidas como tal, pois:

> A região em estudo passou a ser denominada Oeste Catarinense a partir do Estado Novo. Anteriormente nos mapas constava zona desconhecida, zona despovoada. Ora era o sertão nacional, contrapondo-se aos Campos de Palmas, ora era sinônimo de área inóspita e limítrofe (com fronteira internacional em disputa) (RENK, 2004, p. 2).

A região Oeste de Santa Catarina era habitada pelos índios Kaingangue- segundo vestígios arqueológicos, encontrados na bacia do Rio Uruguai o grupo teria chegado na região, por volta de 5.500 a. C: habitavam o território limitando-se com as fronteiras da Argentina e dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul (ORTIZ, 1995; D'ANGELIS, 1995; VEIGA, 1995). Eram 14.071 quilômetros quadrados (DIÁRIO CATARINENSE de 25/08/1993, p. 6). Atualmente, este território está subdividido em 118 municípios.

Mesmo após a emancipação político-administrativa de Chapecó e Cruzeiro (Joaçaba) ocorrida em 1917, a Região Oeste de Santa Catarina era considerada praticamente "despovoada", pois os indígenas e caboclos[3], por possuírem modos de vida diferente, não produzirem excedentes para comercialização, e não possuir títulos de propriedade, eram desconsiderados pelas autoridades (RENK, 1997; MARCON, 2004; POLI, 1991). Para "povoar" o Oeste e garantir a posse das terras, o governo estadual de Santa Catarina distribuiu glebas de terras "aos que dominavam política e economicamente a região, e que tinham prestígio suficiente para influenciar essas concessões" (POLI, 1991, p.69). Os beneficiados com as concessões montaram empresas colonizadoras para comercializar as terras (WERLANG, 1992).

As empresas colonizadoras criaram mecanismos para divulgação e comercialização das terras. Foram enviados vendedores para as regiões agrícolas de colonização italiana e alemã do Rio Grande do Sul e:

> Então, vinha mudança. Quinze, vinte, mudanças por dia de pessoas vindas do Rio Grande do Sul. Geralmente eram pessoas filhas de imigrantes italianos e alemães que, quando vieram para o Sul compraram pouca terra porque tinham pouco dinheiro, as famílias grandes cresciam, constituíam novas famílias. Ai tinha aberto aqui a partir de 1917 a venda de terras por colonizadoras nacionais e estrangeiras e as terras eram vendidas realmente por um preço módico, com prestações módicas e fixas. Então era fácil adquirir terras (...) eles foram se colocando e foram... Vinham pra cá com a esperança de enriquecer, acho que por isso que, a cultura ficou em segundo plano. Que aqui nós somos muito trabalhadores... Mas, nós não valorizamos a cultura. O que é uma pena (LUVISA, entrevista em 30/11/1995).

Os colonos que compravam as terras no Oeste Catarinense queriam que elas estivessem limpas, ou seja, sem moradores. Para a limpeza da terra os caboclos e os poucos indígenas que ainda viviam foram expulsos de suas terras, pois eram considerados improdutivos. Esses povos, ou foram sendo empurrados para áreas

[3] - Caboclos é como são denominados os habitantes do Oeste Catarinense, Sudoeste do Paraná e Norte do Rio grande do Sul. São povos oriundos da miscigenação entre índios e bandeirantes paulistas que passavam pela região indo em direção aos Sete Povos das Missões

distantes nas matas, ou foram para as cidades, quando não foram literalmente eliminados.

Com a vinda dos colonos, estabeleceu-se um sistema produtivo calcado na pequena propriedade, com predomínio da mão-de-obra familiar e de cultivos diversos para comercialização. Os colonizadores dedicaram-se principalmente ao cultivo de milho, cuja comercialização era difícil, uma vez que a fertilidade do solo e conseqüentemente a produção eram grandes. Para absorver o excedente, os colonizadores iniciaram a criação de suínos que, aos poucos, passaram a serem comercializados em Curitiba e São Paulo, constituindo-se a base para a agroindústria de carnes. Nos anos de 1940 foi instalado em Chapecó o primeiro frigorífico para o abate e industrialização de suínos, com produção modesta e pequeno número de trabalhadores.

Porém, administrativamente, a Região Oeste de Santa Catarina continuava distante, em todos os sentidos da capital – Florianópolis – e do governo do estado; as ligações comerciais, médicas e os referencias políticos, continuavam sendo com o Rio Grande do Sul. Procurando integrar-se ao estado, o governador Adolfo Konder, em 1929, realizou uma viagem de vários dias pela região– em muitos momentos a cavalo, outros de carroça, de barcos, pois não existiam estradas– com objetivo oficial de "inteirar-se das necessidades da região, para integrá-la definitivamente 'à comunidade catarinense, demonstrando aos vizinhos do Rio Grande do Sul, do Paraná e da Argentina a intenção do governo do estado de Santa Catarina de exercer a soberania sobre as terras do Oeste'" (FLORES e SERPA, 1999, p. 216).

Ainda, para os autores ora focalizados, a "Bandeira Konder" tinha três razões para ser realizada:

> Havia a questão da fronteira com a Argentina e da construção da brasilidade; a premência da ocupação do Oeste Catarinense como expansão do processo civilizador para o interior, não só do estado,

---

para aprisionar índios durante o século XVII, bem como aqueles bandeirantes que foram se fixando e se apossando das terras.

> como também do país; por último, um empenho em debelar as causas da guerra do Contestado, vencendo poderes locais, em torno dos quais gravitavam grupos conflitantes (FLORES e SERPA, 1999, p. 216).

A partir da passagem do governador uma série de medidas foram sendo tomadas para integrar o Oeste ao estado de Santa Catarina; entre essas medidas está a construção de estradas e escolas. Até então, as escolas eram ligadas às comunidades religiosas luteranas, algumas católicas e algumas pessoas que haviam estudado um pouco e se propunham ensinar as crianças cujos pais pudessem pagar pelo ensino. Em muitas comunidades– inclusive nas escolas - a língua falada era a italiana ou alemã. Com a Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro proibiu que as pessoas falassem suas línguas de origem, muitos colonos foram presos por esse motivo e as escolas fechadas. Os órgãos governamentais realizaram uma cruzada nacionalizadora em toda a região Oeste de Santa Catarina.

Mesmo com todos os esforços governamentais para a integração da região ao estado, culturalmente isso não aconteceu, pois as pessoas continuaram ligadas ao Rio Grande do Sul. Até hoje existem disputas culturais entre os moradores do litoral de Santa Catarina e os da Região Oeste. Os primeiros costumavam pejorativamente, denominar os moradores do Oeste como "colonos", "índios", "bugres" e muitos outros adjetivos desqualificadores. Por sua vez, a recíproca também é verdadeira, quando os oestinos referem-se aos habitantes do litoral como "comedores de siris", "manezinhos", "povo que só gosta de praia e não trabalha".

Administrativamente, também as divergências expressam-se, quando, por exemplo, o governo federal, ao criar a única universidade federal de Santa Catarina – e instalá-la na Ilha de Florianópolis. Também a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, até dois anos atrás, tinha campus somente em Florianópolis e uma extensão em Lages, no centro do estado – distante 500 km do Oeste do Estado.

Na década de 1960, o Brasil passou por mudanças no campo, principalmente em decorrência da mecanização, gerando um excedente de mão-de-obra. Inicia-se aí

um processo de inversão populacional, ou seja, a população brasileira passou a residir em maior número na área urbana. A busca por esse espaço se dava principalmente por aquelas que possuíssem indústrias e, conseqüentemente, empregos. Na Região Oeste de Santa Catarina, mais precisamente em Chapecó, além da mecanização do campo, também a capacidade de sustento de todos os membros da família na terra tornou-se difícil. Com a constituição de novas famílias pelos filhos dos imigrantes, as pequenas propriedades passaram a não comportar todos, obrigando-os a procurar outra forma de sobrevivência, migrando principalmente para o Norte do Paraná, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, e Rondônia. Mas boa parte da população decide ficar na Região Oeste e trabalhar como assalariada nas cidades.

Atualmente, segundo o IBGE:

> A mesoregião Oeste é a maior em superfície, representando um quarto do território do Estado, e em número de municípios (118). É a segunda mesoregião em população, com 1.114.699 habitantes com uma densidade demográfica de 41 hab/km abaixo da média estadual que é de 56 hab/km (PDI UNOCHAPECÓ, 2005, p. 47).

Por sua vez, a Região Oeste de Santa Catarina está dividida em microregiões; assim:

> A microregião de Chapecó (sede da UNOCHAPECÓ e da microregião) é composta por 38 municípios. É uma região agroindustrial, onde se localizam 7,29% das empresas do estado e que se apresenta como destaque nos setores alimentício, de origem animal, setor metal-mecânico, moveleiro e plásticos (PDI UNOCHAPECÓ, 2005, P.47).

A concentração urbana é baixa, apenas uma cidade, Chapecó, ultrapassa os 100.000 habitantes e outra, Caçador, está um pouco acima de 50 mil habitantes. Os municípios que mais cresceram, especialmente na área urbana, vêm absorvendo parte do êxodo populacional dos municípios menores da própria região, que via de regra vem sofrendo um processo de redução demográfica, não só rural, mas também nas cidades (DE MARCO, 2004).

Os dados relativos à renda das pessoas indicam índices muito baixos:

> Quase 60% das pessoas que tinham qualquer tipo de ocupação, durante os levantamentos realizados pelo censo de 2000, tinham rendimentos que alcançavam no máximo dois salários mínimos (a proporção estadual nessa condição era 49%. Apenas 15% das pessoas ocupadas tinham rendimentos acima dos cinco salários mínimos e, a parcela dos que estavam acima dos 10 mínimos, era de apenas 5,5% (no estado, 19% e 7%, respectivamente) (DE MARCO, 2004, p. 3).

Outro indicador importante do empobrecimento da população dessa região é quando buscam-se os dados educacionais:

> Apesar de na última década ter representado uma melhoria na escolaridade da população regional, como o aumento de um ano na média de estudo da população, a expansão do ensino médio (crescimento de 50% das matrículas nos últimos 6 anos) e do acesso à educação superior (aumento de 40% nas matrículas de graduação entre 2001 e 2004), 50% das pessoas acima de 10anos de idade (parâmetro etário adotado pelo censo) tinham escolaridade que não ultrapassava a 4ª série do ensino fundamental, no ano 2000 (a proporção estadual era de 43%). No geral, os que não tinham concluído o nível fundamental (8 anos de estudo) somavam 68% da população acima dos 10 anos. Com nível superior completo, eram 2,7% (diante de uma média estadual que chegava aos 4,2%). No outro extremo, o número de analfabetos teve uma sensível redução na última década, mas ainda está acima da média estadual (7% diante dos 5,3% estaduais) (DE MARCO, 2004, p. 3).

Aproximando nos um pouco mais de nosso local de estudos, a seguir trarei aspectos da constituição história do município de Chapecó, o qual deu origem a boa parte dos demais municípios da Região Oeste.

UMA CIDADE: Chapecó

Sei que em pouco tempo aumentaram, na área de construção, na oferta de emprego procuraram... Então, assim, crescer cada vez mais.
Profª Marilene

A cidade de Chapecó está localizada na Região Oeste do Estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil. Limita-se ao Norte com os municípios de Cordilheira Alta e Coronel Freitas; ao Sul com o Estado do Rio Grande do Sul; a Leste com os municípios de Seara, Xaxim, Arvoredo e Itá e a Oeste com os municípios de Planalto Alegre, Guatambu e Nova Itaberaba.

Chapecó, palavra originária dos indígenas Kaingangues, que significa "de onde se avista o caminho da roça". Os Kaingangues[4] habitavam o território do "Velho Chapecó", denominação para uma extensa área de terras, a qual, "limitando-se com as fronteiras da Argentina e dos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul (ORTIZ, 1995: D'ANGELIS, 1995; VEIGA, 1995) perfazia 14.071 quilômetros quadrados" (DIÁRIO CATARINENSE de 25/08/1993, p. 6).

Mesmo após sua emancipação político-administrativa, em 1917, Chapecó era considerada praticamente "despovoada", pois os indígenas e caboclos[5], eram desconsiderados pelas autoridades (RENK, 1997; MARCON, 2004; POLI, 1991).

[4] - Kaingangues, grupo indígena que chegou na região por volta de 5.500 a.C., segundo vestígios arqueológicos encontrados na bacia do Rio Uruguai.
[5] - Caboclos é como são denominados os habitantes do Oeste Catarinense, Sudoeste do Paraná e Norte do Rio grande do Sul. São povos oriundos da miscigenação entre índios e bandeirantes paulistas que passavam pela região indo em direção aos Sete Povos das Missões para aprisionar índios durante o século XVII, bem como aqueles bandeirantes que foram se fixando e se apossando das terras.

Com a vinda dos colonos, estabeleceu-se um sistema produtivo calcado na pequena propriedade, com predomínio da mão-de-obra familiar e de cultivos diversos para comercialização. Assim:

> De 1922 até o final da década de 60, o modo de produção predominante do município é a pequena propriedade agrícola nos moldes trazidos pelos imigrantes. O centro da produção são (Sic) a agricultura e a pecuária, tendo pouca expressão a produção urbana. Isso pode ser confirmado através dos dados populacionais, fornecidos pelo IBGE, onde o censo de 1970, a população rural perfazia 60% da população total do município (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1991, p. 03).

As atividades urbanas eram poucas, tanto que Chapecó até os anos 1950 era um pequeno vilarejo, vivendo basicamente da exploração e da comercialização de madeira (araucária)[6], da agricultura e de um pequeno comércio. As atividades industriais eram praticamente inexistentes (BELANI, 1996).

Até o final dos anos 60, Chapecó contava com 49.693 habitantes, na cidade residiam 20.185 pessoas e na zona rural 29.508; ou ainda 40% eram urbanos e 60% eram rurais em 1970 (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1991, p. 06).

Os anos seguintes foram considerados por alguns como anos de "ouro" para Chapecó: foram instalados novos frigoríficos, que passaram a industrializar aves, além de ampliar a industrialização de suínos. A onda desenvolvimentista que se espalhava pelo país chegou até Chapecó. Com essa expansão, a estrutura do município não suportou o aumento muito grande de pessoas, que para lá foram. Para uma melhor visualização dos problemas gerados, apresento mais um dado sobre a

[6] - Durante muito tempo a principal atividade econômica da região foi à atividade madeireira. Como as terras eram cobertas com matas nativas de araucária, instalaram-se várias serrarias para o corte e a transformação das toras em tábuas. Desenvolveu-se um intenso comércio com a Argentina. A madeira era transportada através do sistema de balsas pelo rio Uruguai em períodos de cheias e comercializadas no país vizinho, que, por sua vez, exportava esta madeira para a Europa. Este comércio teve duração até a década de 1940, quando, então, o governo brasileiro criou o Instituto Nacional do Pinho, com funções fiscalizatórias e controladoras deste comércio, dificultando muito a atividade que entrou em processo de franca decadência.

população que em 1978 havia aumentado para aproximadamente 95.000, com a grande maioria residindo na cidade.[7]

Além da migração campo-cidade, ocorreu também à chegada de um número muito grande de pessoas, vindas de outros municípios, não só de Santa Catarina, mas também do Rio Grande do Sul e do Paraná.

Com o crescimento populacional, em decorrência do incremento industrial, aumentaram consideravelmente as demandas por moradia, saúde, alimentação, educação, saneamento básico, etc. Boa parte dessas demandas não foi alvo de preocupação dos governantes municipais. Esses estavam preocupados em atrair o maior número possível de pessoas para mostrar, inclusive em nível nacional, que Chapecó crescia mais que qualquer cidade do país.

A euforia desenvolvimentista vivida no Brasil do início dos anos 70 - os tempos de "milagre econômico" - provocou sérias mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Para atender as necessidades do setor produtivo internacional, era preciso superar o sistema agrário-exportador e tornar-se um país industrializado, embora dependente tecnologicamente. Fazia-se necessário qualificar ou requalificar a mão-de-obra. Para tal propósito, o sistema educacional foi mudado, ampliando a oferta de vagas em todos os níveis de ensino, e adaptando o modelo educacional[8], para assim atender às demandas do novo sistema produtivo.

Como as novas políticas deveriam ser implementadas em todo país, Essas também chegaram ao Oeste Catarinense, mais especificamente em Chapecó,

---

[7] - Conforme estudo elaborado pela FUNDESTE em 1979, para viabilização da instalação de um distrito industrial em Chapecó. No mesmo estudo constam dados que em 1978 a população urbana estava na faixa de 72.000 habitantes.

[8] - É desse período o ensino tecnicista, implantado a partir do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC com a Agencia Norte americana-USAID, onde a educação brasileira deveria ser adaptada ao modelo exigido pela empresa norte-americana. O acordo culminou com nova legislação para a educação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

convocando a todos para que fizessem parte da grande corrente de "progresso" que se aproximava:

> Não fique ai parado! Não seja um expectador! Junte-se aos demais concidadãos e ajude com sua parcela promover o progresso de sua terra e de sua pátria. Participe também dessa corrida para o desenvolvimento de sua cidade e amanhã poderá dizer com orgulho: **Eu também ajudei a construir a grande Chapecó** (REVISTA CELEIRO CATARINENSE, n. 7, 1971).

Anterior à chegada do "progresso", ocorreu a construção de um imaginário, levando a população a acreditar que a solução para os problemas da cidade seria a industrialização e Essa traria consigo benefícios a todos. Esse "progresso" atendeu a pequena parcela da população de Chapecó e Região Oeste.

Na construção desse imaginário, os governantes– na época vinculados à ARENA, partido de sustentação da ditadura militar- levaram a população a acreditar que o Oeste Catarinense trabalhava mais do que outras regiões do estado e, portanto, era chegada a hora das compensações pelo trabalho, ou seja, industrializar-se, expandir as indústrias existentes, instalar novas, criar novos serviços... Enfim, integrar-se aos "tempos de milagre".

A explosão em desenvolvimento viria em decorrência não apenas do trabalho mas, principalmente, da superação das divergências ideológicas, as quais eram conclamadas a serem esquecidas em favor de tão "nobre causa":

> É exatamente a esses que queremos convencer a se integrarem a grande unidade ideológica de Chapecó, porque ali esta o por quê das coisas andarem bem por aqui. Quando se fala em trabalhar por um Chapecó grande desaparecem automaticamente as facções políticas, as animosidades, as intrigas comuns, para todos formarem uma frente ampla em busca de um objetivo comum: **o progresso de Chapecó** (REVISTA CELEIRO CATARINENSE, n. 7, 1971).

Os ideais desenvolvimentistas foram sendo amplamente divulgados, principalmente entre algumas lideranças industriais da "Capital do Oeste", que profetizavam um futuro paradisíaco se fossem seguidos os seus preceitos, registrando

que “Nossa política é o trabalho; Nosso lema é o desenvolvimento; e Nosso ideal é o bem-estar social” (REVISTA CELEIRO CATARINENSE, n. 7, 1971).

O “Lema do Desenvolvimento” foi sendo construído de várias formas, seja através da imprensa, seja via atos político-administrativos. Primeiramente, através da imprensa – jornais e revistas locais – foram sendo disseminados artigos, que criaram expectativas e um certo mistério em torno da instalação de indústrias. Um desses artigos intitulava-se **Eu Transformarei Chapecó** e trazia o seguinte:

> Chapecó não sabe bem o que pensar de mim. Por um lado ele me respeita como elemento importante na comunidade, por outro ele tem certa perplexidade diante daquilo que eu faço e daquilo que eu pretendo fazer. Eu sempre fui respeitada em todos os lugares em que me fiz presente e ninguém se arrependeu de ter me recebido bem. Aonde eu chego, revoluciono os homens de negócios e todos me querem. A minha presença proporcionará tranqüilidade. Enamorei-me pelos homens de Chapecó e para cá vim para ficar. Sou menor de idade ainda, mas mesmo assim não me faltam cortejos em Chapecó. Atualmente namoro 1.100 pessoas das mais variadas idades e pretendo conquistar mais umas novecentas até 1972. Ficaram curiosos para saber meu nome, não é? Pois eu sou a INDÚSTRIA (REVISTA CELEIRO CATARINENSE, n. 7, 1971).

No bojo da euforia construída em torno da instalação e ampliação do parque industrial através da imprensa, uma série de atos político-administrativo foram sendo tomados pelos governantes estaduais e municipais[9], como: “Os incentivos do governo do Estado, propiciados pela Lei 4.226, contribuem para a formação do capital de até o limite de 70% do investimento total. A Lei municipal número 22/70 dá totalmente de graça o terreno, a terraplanagem, rede de energia e isenção de impostos”.[10]

Após a criação dessa série de leis, houve a instalação de várias empresas, entre as quais a Sadia Avícola S.A. Além da instalação de novas empresas, ocorreu a

[9] - Ambos, vinculados a Aliança Renovadora Nacional - ARENA, partido de sustentação dos governos militares que governaram o Brasil a partir de 1964, quando deram um golpe de Estado, os quais ficaram no poder até 1985.

[10] - Além da Revista CELEIRO CATARINENSE, citar as respectivas leis também trás algumas empresas beneficiadas onde, a prefeitura doou 150.000 m2 de terreno para a Sadia Avícola no valor de Cr $ 85.000,00 e mais 10.000 m2 à firma Paludo S.A. Indústria de Câmaras Frias, num valor de Cr$ 10.000,00.

expansão dos frigoríficos existentes, o Aurora e o Chapecó[11]. A euforia, o entusiasmo com a instalação das indústrias deu-se, principalmente, entre alguns chapecoenses urbanos, os quais foram os maiores beneficiados com a onda desenvolvimentista. Esse processo foi tão intenso que a boa parte das pessoas experenciaram essa euforia, como é descrito pela depoente abaixo:

> Sei que foi tão repentino, a gente chegou aqui (1973), a Sadia estava colocando. A SAIC, já estava estruturada, mas também bem menor que é hoje, a Aurora (...) todo mundo naquela época corria, dava um jeito de colocar um aviário, mais ainda que os chiqueirões. O pessoal de fora, ai quem tinha loja, quem tinha comércio, todos eles procuravam ao mesmo tempo comprar uma chácara lá fora para ter um aviário, um chiqueirão, porque se passava que, quem tivesse isso iria ficar rico em pouco tempo, (...) sei que em pouco tempo aumentaram assim na área de construção, na oferta de emprego procuraram... Então, assim, crescer cada vez mais, a Sadia ser melhor do que a Aurora, do que o SAIC (MARCHIORI, entrevista, 28/11/1995).

Alguns elementos, além dos já citados, contribuíram e muito para o incremento das atividades dos frigoríficos e agroindústrias em Chapecó; primeiramente a competição entre eles, em sua fase inicial; em segundo lugar, a absorção de empresas menores, eliminando concorrentes na compra da produção dos criadores, em terceiro a aliança entre o governo do estado e as empresas[12], e a superexploração dos trabalhadores.[13]

---

[11] - Com a instalação da Sadia Avícola S.A., ocorreu um processo de aceleração na quantidade de investimentos e as indústrias expandiram suas instalações, seus equipamentos, a produção e comercialização. O crescimento evidencia-se quando comparamos os dados referentes ao número de operários empregados: a Sociedade Anônima Indústria e Comércio Chapecó - SAIC, que em 1967 empregava 255 pessoas e, em 1993, 4770. Assim em 1970, os operários em Chapecó eram algumas centenas e atualmente são mais de 10.000 pessoas envolvidas diretamente na produção. Para maiores informações sobre os operários dos frigoríficos em Chapecó, verificar o relatório de pesquisa **Representações sobre a organização da classe operária nas indústrias da alimentação de Chapecó,** desenvolvido por ROSSARI, Azulmir e MACHADO, Líbero, UNOESC, Chapecó, 1993.

[12] -Neste acordo coube ao setor estatal a criação da infra-estrutura, formação de mão-de-obra especializada e também a criação de empresas estatais, como ACARESC E CIDASC, para o desenvolvimento de pesquisas agropecuárias e trabalhos de extensão junto aos produtores.

[13] -Superexploração esta que foi muito favorecida pelo tipo de trabalhadores contratados, ou seja, trabalhadores sem experiência de luta sindical, sem qualificação profissional, o grande

Simultaneamente à instalação e ampliação das indústrias, ocorreu a modernização do campo e das relações de produção nele desenvolvidas; nessa região as mudanças ocorreram especialmente na pecuária. Na criação de aves e suínos foi sendo implantado um novo sistema de produção, a INTEGRAÇÃO. Essa forma de produzir está baseada num sistema de "parceria", na qual o produtor deve participar com a propriedade, as instalações e a mão-de-obra, enquanto que, a agroindústria controla de maneira bastante rígida toda a produção. Estão a seu encargo a produção de pintos ou perus, que após o nascimento serão distribuídos aos criadores, toda a assistência, a produção de alimentos, e fornecimento de medicamentos. Tudo é determinado pela empresa, inclusive o momento em que os animais serão retirados dos aviários e levados para o abate. Nessa forma de produção o controle chega a tal ponto que se o produtor decidir usar alguns animais para o seu próprio consumo irá fazê-lo sem que a empresa saiba, pois se esta vier a saber, o produtor poderá sofrer represálias. Estrutura semelhante também é empregada na criação de suínos.

Essa nova forma de produzir vai mudando completamente as relações entre produtores e indústria: esta passa a determinar o que, como, e quando os produtores devem criar. As mudanças começam com a introdução de uma nova raça de suínos: "Foi o grupo Sadia, que trouxe reprodutores e matrizes da raça Duroc Jersy, importados dos EUA. Já na década de 1960, o mesmo grupo, Sadia, introduz as raças européias denominadas Large White e Landrassen" (CAMPOS, 1987). Muitos agricultores resistiram em trocar seu antigo modo de produzir porcos comuns. Para enquadrar todos os produtores dentro dos padrões estabelecidos, foi inventada uma doença chamada peste suína africana. Assim criou-se o pretexto para matar todos os porcos da raça comum e impor a nova raça. Os novos porcos precisariam ser produzidos dentro de determinados padrões de higiene e alimentação, obrigando, assim, o enquadramento dos produtores no novo sistema. Quem não procedia como a agroindústria determinava foi sendo eliminado, seus animais não eram mais aceitos.

---

exército de reserva, sindicatos totalmente subordinados às empresas, a origem camponesa da grande maioria desses trabalhadores...

A modernização da agricultura foi sendo implantada em vários setores, entre os quais as pesquisas genéticas, tendo-se desenvolvido variedades de animais mais produtivos, acompanhado da venda de insumos e produtos industriais que propiciaram um aumento na produtividade, acompanhado pelos sistemas de extensão rural - encarregado de fiscalizar no campo a aplicação destas novas bases tecnológicas.

Dentro dos serviços de extensão rural, foi implantada a Associação de Créditos e Assistência Rural do Estado de SC - ACARESC, levando ao campo as modernas tecnologias e a organização do trabalho rural de maneira racionalizada. Tal associação atuou no planejamento e desenvolvimento de projetos para fins de concessão do Crédito Rural, bem como na introdução de novas técnicas, no aumento sensível da produtividade e no uso mais racional da terra.

A estruturação agrícola com a implantação das agroindústrias também forçou outras indústrias a fornecerem produtos industrializados básicos, como rações. De 1966 a 1986, diversas firmas multinacionais, instalaram-se no país e ingressaram no mercado, entre elas, estão presentes a Purina e a Cargil, ambas de capital norte-americano.

Esse processo de modernização agrícola gerou profundas transformações qualitativas e quantitativas nas características de produção, com a penetração intensa das formas capitalistas de produção. Manteve-se a estrutura do minifúndio, impondo-se uma agricultura extremamente capitalizada. Neste contexto, muitos agricultores para não serem excluídos do processo, foram utilizando empréstimos bancários que não puderam pagar e acabaram por perder as terras para o banco.

Contudo o sistema de integração proporcionou e tem proporcionado inúmeras vantagens para as empresas agro-industriais, principalmente no que se refere à oferta de matéria-prima e à eliminação da concorrência – uma empresa não compra os animais de um produtor que não for seu integrado – além disso, os agricultores estão totalmente incorporados e subordinados aos objetivos da empresa, tendo perdido a

autonomia camponesa. Sintetizando, podemos dizer que o integrado: "é um empregado sem carteira assinada, um peão com status de proprietário, pois ele se mantém na terra e para ser parceiro, ele 'participa' com as instalações, tratamento dos animais e entrega do produto" (ROSSARI & MACHADO, 1993).

Além dessas mudanças que ocorreram no campo, não podemos esquecer o fascínio que a cidade exerce sobre o camponês; para ele alguns elementos do cotidiano assalariado são considerados vantajosos, quando, inevitavelmente, fazem a comparação com as oportunidades e as "vantagens" que a cidade e o trabalho urbano oferecem, como horário de trabalho fixo, feriados, férias, folgas semanais, o salário no final de cada mês trabalhado. Todos esses elementos fizeram com que ocorresse em nossa região um processo intenso de migração para a cidade (RENK, 1991).

Essas mudanças que se efetivaram na agropecuária do Oeste de Santa Catarina no final da década de 1960 e início da década de 1970 expandiram-se com rapidez além daquela esperada pelos planejadores. Paralelamente às mudanças ocorridas no campo a cidade de Chapecó, sofreu profundas transformações: crescimento populacional, crescimento físico, educacional, aumento das atividades comerciais e de prestação de serviços segundo os jornais da época, a "cidade estava em revolução".

Os índices de crescimento populacional e industrial podem ser observados no crescente número de pessoas empregadas na indústria: "Chapecó evoluiu na década de 1960 a 1970 na ordem de 101,6% e no período de 1970 a 1974 teve uma evolução de 94,6%, atingindo, em quatro anos um índice quase correspondente aos da década anterior" (ESTUDO DE VIABILIDADES, 1978, p. 228).

Também podemos observar o crescimento econômico através do orçamento municipal, que em cinco anos teve uma evolução de 3.014%, ou seja, em 1975 era de 16 milhões de cruzeiros e passou para 482 milhões em 1979 (ESTUDO DE VIABILIDADES, 1978, p.262).

Mesmo com todo o crescimento, aumentaram dia após dia os contrastes da "cidade das rosas".[14] Aqueles que desfrutavam apenas os espinhos eram encarados como "um grande mal, um câncer mesmo, uma Biafra em pleno Oeste Catarinense, capaz de causar vergonha a qualquer ser humano válido". Essas expressões foram usadas pelo jornal Folha D'Oeste quando, em 07/02/1970, referia-se aos moradores do Bairro São Pedro- bairro pobre da cidade-. Essa e outras representações sobre a pobreza foram sendo construídas e, incorporadas pelos "bons chapecoenses", que defendiam que os grandes culpados por tal situação eram os próprios pobres e não o sistema sociocultural de exploração, gerador de riqueza e pobreza e de tensões entre os diferentes grupos socais que viviam – vivem – em Chapecó.

Para evitar que as "vergonhas" de Chapecó aparecessem e se multiplicassem, os governantes, clubes de serviço – Lions e Rotari - entre outras instituições religiosas e assistenciais conclamava-se a todos que se envolvessem numa cruzada salvadora, que evitasse a multiplicação de pessoas nessas condições e, conseqüentemente desses problemas que, antes de qualquer coisa, serviam para "envergonhar um povo que progride e se enriquece pelo trabalho" (FOLHA D'OESTE, 07/02/1970).

Os hábitos da população antiga, com a chegada dos novos moradores, foram sendo transformados, principalmente no que se referia à segurança. A criminalidade passou a preocupar as autoridades e a população.

Em 1979, através de uma pesquisa policial, foi comprovado que "a maioria dos crimes são praticados por operários, agricultores, subempregados e trabalhadores desqualificados dos estratos mais baixos da sociedade, mas, não por criminosos profissionais como supunham algumas estatísticas oficiais" (JORNAL OESTÃO, 1979). Os recém-chegados que não conseguiram emprego pela desqualificação, ou

[14] - Na década de 1970, como partes das mudanças físicas da cidade, foram construídas várias praças, canteiros de rosas foram plantadas nas avenidas centrais. A partir de então, a cidade foi sendo denominada capital das rosas.

despreparo profissional, muitas vezes, sobrevivendo de pequenos biscates passaram ser o alvo predileto das atenções policiais.

Além da repressão aberta aos "delinqüentes", outras formas mais sutis de disciplinarização foram sendo instituídas, principalmente sobre crianças e mulheres. Para as mulheres foi sugerido, em artigo jornalístico, que elas fossem "orientadas para terem uma tarefa a mais em seu próprio lar", para que a comunidade chapecoense não presenciasse o que cotidianamente era observado, ou seja, mulheres, a qualquer momento, "em sua roda de amigos, saboreando um bom mate e bate papo" (JORNAL CORREIO DO SUL, 22/10/1977).

Essa situação remete aos escritos de Richard Sennett, em "O Declínio do Homem Público" (1998). Ocorre aqui uma tentativa de privatizar as relações sociais objetivando, inclusive, com tal procedimento, garantir a moralização do "anjo do lar" – Essa última – imagem de longa duração relativa à figura feminina, tecida na relação direta com o avanço da modernidade capitalista, no final dos oitocentos. O que antes era prática habitual para as mulheres da região (sentar-se publicamente e saborear seu chimarrão em uma roda de amigas, geralmente, em alguma sombra de árvores em frente às casas) passa a ser objeto de disciplinarização na relação direta com a maior privatização da vida feminina. Ou seja, foi proposto que cada uma se fechasse no espaço de seu lar, evidenciando-se, assim, o declínio das relações em espaços públicos, fruto da modernização capitalista que foi se implementando em Chapecó e Região.

Quanto às crianças desocupadas, a disciplinarização deu-se de maneira mais intensa, aberta e organizada, através da implantação da Coordenadoria Regional da Fundação Catarinense do Bem Estar do Menor (FUCABEM), em 27 de junho de 1977.

Simultaneamente às medidas disciplinares - relativas àqueles que estavam sendo excluídos das "maravilhas" geradas pelo crescimento da "cidade das rosas" e ameaçavam a paz, a ordem e o sossego- foram sendo criadas formas para atender às

necessidades daqueles que estavam sendo eleitos para os benefícios do progresso. Mas para poder ser incluído era preciso estar preparado. Para isso foram tomadas várias medidas, especialmente para a formação de jovens, tais como escolas de ensino técnico, ampliação da rede de ensino criação de uma universidade.

Objetivando suprir as enormes deficiências em mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio dos tempos de implementação e desenvolvimento industrial, foram instaladas em Chapecó unidades do SENAI, SENAC, SESC e SESI. Tais instituições foram amplamente incentivadas pelos poderes públicos municipais, em conjunto com os industriais e os comerciantes, obviamente interessados na lucratividade maior que viria, em decorrência da melhor qualificação de seus empregados.

O SESC- Serviço Social do Comércio- foi instalado em janeiro de 1979. A participação do poder público municipal foi decisiva através da Secretaria de Educação e Promoção Social, a qual além de ajuda financeira e da cedência de uma sala, designou uma funcionária para participar de cursos na capital e ser a implantadora da unidade Chapecó (O OESTÃO de 10/11/78). Essas atitudes evidenciam a preocupação em satisfazer os comerciários, que, por sua vez satisfeitos, irão trabalhar mais e melhor, gerando mais lucros. Mostrando seus objetivos, o SESC - Chapecó cresceu e desenvolveu-se, conjuntamente com o comércio local; atualmente está instalado em ampla sede própria, onde são oferecidos vários cursos aos comerciários e seus familiares, além de várias atividades esportivas e recreativas.

A preocupação do SENAC por sua vez, é o de qualificar tecnicamente os cidadãos, para atuarem nas atividades comerciais. Na implantação da unidade Chapecó, em 1977, houve grande participação da prefeitura municipal através da Secretaria da Indústria e Comércio, que cedeu uma sala e uma funcionária para realizar a implantação. Atualmente, funciona em sua sede própria, oferecendo vários cursos relacionados com a formação técnico-profissional de pessoas as quais

desenvolvem ou venham desenvolver atividades relacionadas ao comércio e à prestação de serviços.

Criada em dezembro de 1974, a agência de treinamento do SENAI desenvolveu suas atividades iniciais no prédio da prefeitura. Em 1975, a prefeitura doou uma área de 12.000m2 e, em 1977 uma nova área, totalizando 19.581 metros de terreno para a construção e instalação da escola do SENAI, inaugurada em abril de 1978, para "amenizar a carência de mão-de-obra qualificada, a qual é um dos obstáculos ao crescimento de nossa região" (Correio do Sul, 22/04/1978). Ou, ainda,

> Formar e aperfeiçoar trabalhadores adultos de empresas e aspirantes a emprego do setor secundário; formação e aperfeiçoamento de pessoal de supervisão e gerência de empresas industriais; formação de jovens e adolescentes já engajados na formação ativa do trabalho ou aspirante ao ingresso imediato ao processo produtivo; formação de auxiliares técnicos, mediante convênio de intercomplementaridade com estabelecimentos de ensino de segundo graus (ESTUDO DE VIABILIDADES INDUSTRIAIS, 1979).

O SENAI, em consonância com seus objetivos maiores - "assegurar ao homem brasileiro o conforto de bons rendimentos salariais, porque em conseqüência vem o progresso de toda uma nação" (ESTUDO DE VIABILIDADES INDUSTRIAIS, 1979) - apresentou-se, como uma importante e eficaz alternativa para capacitação de mão-de-obra, não só para Chapecó, mas para o Oeste Catarinense. Sua estrutura foi de tal modo aparelhada e impressa uma dinâmica de operação, que tornou-se possível ampliar o seu atendimento, oferecendo cursos especiais para atender necessidades específicas de determinadas áreas[15].

Em 1970, Chapecó e a Região Oeste de Santa Catarina apresentavam um déficit educacional muito grande, quer em termos de rede física, quer de profissionais habilitados. Nas poucas escolas existentes, era grande o número de professores não-habilitados, principalmente nas escolas rurais, onde qualquer pessoa que tivesse

[15] - O SENAI em Chapecó nos últimos anos, para além dos cursos técnicos, vem criando cursos em nível de Graduação.

estudado quatro ou cinco anos era convidada a ser professor da comunidade. Na cidade, os professores, quando habilitados haviam cursado o Normal[16]:

> Nas 120 escolas existentes em Chapecó a nível primário (- municipais e estaduais - lecionam 303 professores dos quais 103 são normalistas de curso superior e os restantes dos demais níveis. O ensino médio de nosso município apresenta as seguintes características: temos em Chapecó nove cursos que funcionam em quatro estabelecimentos, com um total de 1706 alunos matriculados, dos quais 1399 freqüentam o primeiro ciclo e cursos ginasiais; 307 alunos freqüentam o segundo ciclo (comercial e cientifico 195 e normal 2º ciclo 112. Em todos os cursos lecionam 100 professores, dos quais 2 com curso técnico, 11 diplomados pelas faculdades de Filosofia Ciências e Letras e os restantes com outras graduações (FOLHA D'OESTE, 11/1970).

Para resolver o problema, a Secretaria dos Negócios do Oeste, [17] em conjunto com o MEC e o Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP), construíram, em 1969, o Centro de Treinamento do Magistério Primário, o qual deveria capacitar professores que já estavam atuando e que não possuíssem habilitação. Nesse sentido, foram tomadas medidas pela Secretaria Estadual de Educação, que em 1970 implantou o Plano Estadual de Educação, com o qual os professores do "1º ao 6º grau foram reciclados, freqüentando (...) cursos especiais" (FOLHA D'OESTE, 02/1970).

A expansão física da rede escolar foi sendo aos poucos e em partes resolvida, como se pode observar no depoimento a seguir:

[16] - Denominação dos cursos de formação de professores em Nível Médio, habilitava-os para lecionarem para as séries iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente foram denominados cursos de Magistério.

[17] -Espécie de sucursal do Palácio do Governo do Estado a qual deveria administrar em nome do governador do estado as questões políticas e administrativas referentes à Região Oeste de Santa Catarina, sua principal função acabou sendo executar obras.

> Eu acho que aqui sempre se tentou, sempre com pressão é claro. Quando uma escola inchava demais, ai começava haver uma pressão, primeiro em nível de escola, e acabava saindo outra escola, às vezes, com um pouco de atraso. Mas eu acho que a questão do espaço físico não... Não é a pior... Não é o pior problema... Não tem sido o pior problema. (...) E é claro que aproveitando as escolas a noite o que não é o certo, não é o normal pedagogicamente, sempre se fez isso, sempre se aproveitou todos os espaços em todos os períodos (BERTA, depoimento, 28/11/1995).

Muitas vezes, os diretores acabavam camuflando o problema da falta de vagas, oferecendo vagas à noite, ou abrindo turnos intermediários. Alunos que deveriam estar estudando durante o dia eram matriculados no noturno, principalmente nos bairros mais pobres. Esses arranjos das escolas foram causadores de sérios problemas:

> Na época houve problemas graves com a criação de escolas de quinta a oitava séries à noite, crianças de dez, onze anos estudando a noite, junto com adultos, com pais de família. A população que vinha do interior para trabalhar, todos precisavam trabalhar para sobreviver. Quinta a oitava à noite. Criancinhas de dez, onze anos, criaram uma série de problemas, drogas, a escola vigiada pela polícia (ROSSI, depoimento, 28/11/1995).

Durante esses quase quarenta anos, ocorreu um crescimento muito grande do número de estabelecimentos de ensino e do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental e especialmente, no Ensino Médio, o que nos anos 1970 era praticamente inexpressivo. Assim, foram sendo atendidas as exigências empresariais de ter mão-de-obra melhor qualificada. Mas não se pode deixar de frisar, que nem todos foram sendo incluídos nesse processo de escolarização. Embora tenha acontecido um grande movimento de alfabetização de jovens e adultos promovido pela Secretaria Municipal de Educação, durante as duas administrações do Partido dos Trabalhadores entre 1997 e 2004, ainda hoje temos, no município de Chapecó, número significativo de analfabetos.

Se aparentemente as novas relações capitalistas de produção instalaram-se sem resistência, não é o que percebemos a partir do final dos anos 70. Evidentemente

que as resistências ocorrem no embalo das mudanças políticas, vividas em nível nacional. A região Oeste de Santa Catarina e, especialmente, Chapecó, viveram muitas lutas contra as diferentes formas de opressão. A região transformou-se em um "Celeiro de Movimentos Sociais" – expressão comumente usada por diferentes lideranças populares regionais e nacionais. Nessas lutas envolveram-se diferentes setores sociais: religiosos, agricultores, operários, índios, intelectuais.

As resistências foram se construindo e se consolidando com a vinda do Bispo Dom José Gomes em 1968, quando então a Diocese de Chapecó começou a construir "novas" práticas de ação enquanto Igreja. Trabalho inspirado pelo Concílio Vaticano II e dos encontros episcopais de Medellín e Puebla. A Diocese de Chapecó inaugurou uma nova orientação para a linha pastoral de atuação. É a opção preferencial pelos pobres. Nesse sentido, iniciou um trabalho miúdo de conscientização dos fiéis, quanto aos seus direitos de cidadãos. Instalaram-se várias Comunidades Eclesiais de Base, criaram-se cursos para leigos, incentivando e formando lideranças religiosas, que foram extrapolando sua atuação para além das atividades pastorais.

A partir do final dos anos de 1970, muitos agricultores, liderados pelos agentes religiosos, decidiram que não era mais possível ficar calados com a exploração e opressão que viviam e, coletivamente, começaram a protestar, através de vários movimentos sociais que nasciam desses descontentamentos. Entre os muitos movimentos surgidos nesse contexto, do Oeste Catarinense, pode-se citar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o movimento pela tomada dos sindicatos rurais e a constituição de um sindicalismo combativo no campo, o Movimento das Mulheres Agricultoras, O Movimento de Retomada das Terras pelos índios, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens.

É importante salientar que até início dos anos 80 os movimentos sociais no Brasil ditatorial estavam sufocados pela repressão. Retornando um pouco no tempo, percebe-se outros fatores, que suscitaram os diversos movimentos sociais no Oeste

Catarinense. Pode-se dizer que um elemento detonador de todos os movimentos foi a "Peste Suína Africana", em 1978:

> Na verdade os agricultores não enxergavam nenhum suíno doente e de repente vinha uma determinação e, da noite para o dia, aparecia uma tropa militarmente aparelhada para fazer a matança. Vinham inclusive com retro-escavadeira, abriam uma vala enorme, carregavam os suínos dos chiqueirões, derrubavam nas valas e os soldados, com fuzis iam matando. No interior de Saudades, por exemplo, foram disparados mais de mil tiros de fuzil naquele dia, onde foram fuzilados em torno de mil suínos (Padre, agente de pastoral, citado por POLI, 1999, p. 68).

As evidencias da não-existência da doença foram tantas que a população, auxiliada pela Igreja, veterinários e técnicos agrícolas, descobriu que a peste suína nada mais foi do que uma farsa, uma estratégia do governo e das agroindústrias, para eliminar definitivamente a produção autônoma de suínos na região; o que causou indignação geral. Em protesto, ocorreu uma grande manifestação pública, que reuniu mais de 25 mil pessoas no estádio Índio Condá. Os manifestantes seguiram pelas ruas da cidade de Chapecó. Foi a primeira grande manifestação no fim da década de 70, ainda na vigência do regime militar. Este protesto foi um marco na história do Oeste Catarinense, o que reforçou e desencadeou o surgimento de quatro importantes movimentos sociais na região. Com forme o depoimento de um agente de Pastoral, citado por Poli,

> Eu acho que foi decisivo na luta aqui. Que o processo de mobilização de 78 e 79 é que deu fôlego para que as outras organizações avançassem, deslanchassem. Fortaleceu o trabalho que a Igreja tava fazendo, fortaleceu o trabalho de oposições sindicais, de renovação dos sindicatos que estavam surgindo. Começou a fortalecer a questão da luta pela terra (...) começou a haver uma consciência maior da luta pela terra, a questão da própria romaria da terra que começou a surgir e a própria questão das barragens (...) então, esse conjunto de mobilizações é que permitiu que os casos deslanchassem em várias frentes de mobilização e organização (1999, p. 70).

A partir daí vários movimentos foram se organizando. Em 1984, índios do Toldo Chimbangue, em Sede Trentim, distrito do município de Chapecó,

organizaram-se e expulsam colonos de suas terras. Foram a Brasília e pressionaram o governo para demarcação de suas terras. Em 1985, começaram a lutar em conjunto com os colonos, exigindo seus direitos. Foram a Florianópolis, fizeram até greve de fome. Com Esses movimentos, iniciaram a reconquista da terra, recuperaram as terras desgastadas e reorganizaram as comunidades.

A partir do movimento para retomada das terras do Toldo Chimbangue[18], outros movimentos pela retomada das terras foram desencadeados. As várias conquistas foram conseguidas na base da pressão, dos acampamentos, ocupações, seqüestro de dirigentes do INCRA. As mais variadas formas foram e estão sendo usadas pelos grupos indígenas para chegar à tão sonhada terra. O que se conquistou até o momento, não basta. Outros grupos continuam lutando, como estão fazendo os Guaranis, que estão em processo de retomada de suas terras em Araçaí, nos municípios de Saudades e Cunha Porã.

No município de Chapecó, mais precisamente no distrito de Itaberaba, hoje emancipado, teve início na década de 80 o Movimento das Mulheres Agricultoras - MMA. Nesse momento inicial, a luta se dava em torno da sindicalização, um espaço até então "reservado" aos homens. Em 1981, reuniram-se em Itaberaba– na época distrito de Chapecó, hoje município- lideranças rurais, padres e políticos ligados ao Partido dos Trabalhadores, com o objetivo de traçarem planos para conquistar o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Chapecó, que estava nas mãos dos "pelegos". Naquela oportunidade poucas mulheres participaram das discussões, pois mal entendiam o que estava acontecendo. Inicia-se assim a "gestação" do MMA. Depois de muitos "falatórios" dos homens, uma das mulheres levantou a questão da sindicalização das trabalhadoras rurais. Elas participavam da produção, eram trabalhadoras, mas não tinham direito de participar no sindicato. Decidiu-se, então, que o direito de sindicalização das mulheres seria uma bandeira de luta da chapa de oposição. Foi o que bastou para que as trabalhadoras começassem a lutar, a engajar-se e a discutirem a sindicalização.

Era o começo de um novo tempo no campo, onde a mulher poderia assumir o papel principal, deixando de ser sempre a "sombra do marido, a dona de casa". Com as eleições sindicais de 1986, as lideranças que mais se destacaram no movimento das mulheres, reunidas em assembléia, discutiram a proposta de participação no campo sindical, mesmo enfrentando as resistências de alguns homens. Segundo eles, não havia necessidade das mulheres sindicalizarem-se, uma vez que eles já eram sindicalizados - elas buscaram seu espaço, no interior do sindicato (BIANCHI, ZANINI & PAIM, 2003). Para Libera Sachet, líder do movimento, no momento em que as mulheres partiram para ação desempenharam um importante papel na campanha, pois:

> Como a mulher na época não podia votar a mulher fazia o trabalho de formiguinha (...) iam de casa em casa das vizinhas, comadres, amigas, dizer para elas convencerem seus maridos a votarem na chapa de oposição (...) conseqüentemente houve um despertar na mulher no sentido da importância dela como agente de mudança e construção da sociedade (SACHET Apud TONELLO, 1994, p. 15).

Outro movimento que se constituiu na Região O este de Santa Catarina foi o Movimento dos Atingidos por Barragens- MAB. Organizado por agricultores cujas terras seriam atingidas pela construção de barragens, para a produção de energia elétrica. Em nossa região constitui-se o Movimento dos Atingidos pelas Barragens do Alto Uruguai – MAB. O projeto Uruguai previa a construção de 25 barragens na Bacia do Rio Uruguai, as quais inundariam, aproximadamente, 25 mil hectares de terras, atingindo em torno de 40 mil famílias da Região Oeste de Santa Catarina e Alto Uruguai Gaúcho - RS. Quando souberam do projeto, os agricultores começaram a organizar-se e reivindicar. As reivindicações foram modificando-se e aprofundando, à medida que o movimento organizava-se e crescia. Inicialmente lutavam pelo pagamento do valor justo pelas suas terras que seriam desapropriadas, num segundo momento, pela troca de terra por terra em locais próximos e, posteriormente, pela não construção das barragens (UCZAI, 1992; POLI, 1999).

---

[18] - Comunidade indígena, localizada no interior de Chapecó.

Outro Movimento Social importante no Oeste Catarinense é o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST. Este, porém, não é próprio da região; ele tem vínculos com outras regiões, especialmente nos estados do Sul do Brasil; propõe-se à conquista da terra para aqueles trabalhadores que nela trabalham e não são proprietários ou que possuem pequenas glebas, as quais, pela extensão, acabam tornando-se inviáveis economicamente. Na Região Oeste foi fundamental o apoio da Igreja Luterana, e Católica - através da constituição da Comissão Pastoral da Terra - CPT - a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Em 1980, aconteceu a primeira ocupação na região, a da Fazenda Burro, Branco no município de Campo Erê – SC; tal ocupação foi de natureza espontânea e desprovida de um caráter político organizativo. Tanto que esta ocupação e assentamento não foram considerados como conquista do MST pelos seus integrantes e pelo INCRA. Porém, esta ocupação teve grande importância na organização e condução do movimento, que em maio de 1985 desembocou nas "Operações Integradas de Ocupações Simultâneas". Nesse momento, quando mais de duas mil famílias de sem terras ocuparam, na mesma noite, 13 áreas diferentes (POLI, 1999, p. 94; STRAPAZZON, 1998).

No contexto desses movimentos e lutas sociais, que foram se desenvolvendo no Oeste de Santa Catarina, tendo como pólo articulador o município de Chapecó, em 11 de junho de 1981 foi fundado o Partido dos Trabalhadores. Foram os trabalhadores rurais que impulsionaram o partido; depois vieram os intelectuais e mais tarde apareceram timidamente os operários, os quais, com medo da perseguição das empresas foram cautelosos na abertura de seus posicionamentos políticos. Em 1982, o PT estava na disputa das eleições municipais. O partido foi crescendo e, em 1996, no debate e na disputa das eleições, venceu os preconceitos e os mitos atribuídos ao partido e ganhou as eleições municipais tendo, como candidato a prefeito José Fristch, reeleito em 2000 (SORDI, 2000).

Nos próximos capítulos desta pesquisa, os sujeitos – professores, farão referências a muitas das temáticas aqui trabalhadas de forma sintética. Temáticas Essas que - como veremos no item “sujeitos” desse capítulo - foram tema de pesquisa de conclusão de curso de muitos desses professores e professoras, graduados pelo curso de História da Unoesc-Chapecó, cujo foco de pesquisa são as questões locais e regionais.

UMA UNIVERSIDADE: UNOESC / UNOCHAPECÓ

Todo mundo vestiu a camisa da Universidade, não teve quem não ajudou.
Profª Armia

Numa perspectiva benjaminiana, a História não está pronta só porque alguém já escreveu algo sobre um determinado tema. É preciso pensar nas diferentes possibilidades de interpretação sobre um determinado acontecimento ou tema. Nesse sentido, não estou buscando verdades absolutas sobre o processo de criação da FUNDESTE, e sim, fazer uma interpretação a partir de evidências que estão disponíveis, pois, como afirma Fenelon, o historiador:

> Não busca a verdade, mas faz uma interpretação do tempo histórico, a partir de uma perspectiva de interesses do presente e como tal, não tem preocupação de se estabelecer como verdade. Para esta última perspectiva não há necessidade de evidenciar a verdade, o "científico" ou outros rótulos. Lida-se com a produção do conhecimento através de uma forma um pouco mais livre de se fazer a leitura do tempo histórico (1991, p. 130).

Não comprovo hipóteses ou compilo uma série de dados e documentos como se os mesmos falassem por si próprios. Compartilho do grupo de historiadores para os quais os fatos históricos, os documentos:

> Existem como evidências dos acontecimentos e ainda segundo Thompson, os fatos não estão inseridos no social como fatos brutos, que basta apenas documentar ou colecionar. Quem constrói os fatos é o historiador; do seu diálogo com as evidências é que se produzem os fatos históricos inseridos ou não no passado. Os fatos não têm voz em si mesmo como diziam os positivistas. Quem dá voz aos fatos é o historiador, interrogando as evidências (p. 131).

Interpreto evidências que me foram fornecidas pelas fontes, com as quais trabalhei. Ou seja, jornais, revistas dos anos 1970 de caráter local, regional e estadual, ou, ainda os depoimentos de sujeitos, que de uma ou de outra forma estiveram ligados ao processo de criação e implementação da FUNDESTE – além de minha própria rememoração.

Os fatos ligados à criação da universidade não falam por eles mesmos. Abordarei a criação da Fundação para o Desenvolvimento do Oeste de Santa Catarina - FUNDESTE, buscando dialogar com alguns questionamentos, tais como: Quais as justificativas apresentadas para a criação da fundação? Quem eram os interessados em criá-la? Como e quem da comunidade envolveu-se? Qual o papel dos políticos e empresários? E os estudantes e professores do Ensino Fundamental e Médio, participaram, como? Qual a estrutura inicial? Quais os cursos? Quais demandas procuraram atender esses cursos na relação com as contradições sociais vigentes? Quais segmentos da sociedade passaram a ser beneficiados?

Dentro do contexto visto no item anterior desse capítulo, quer em nível de industrialização, quer em nível da escolarização geral e da formação de professores, era urgente que alguma providência fosse tomada por aqueles que comandavam o processo de crescimento de Chapecó e região. Havia necessidade de formar melhores professores e qualificar os demais profissionais.

A formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento em Santa Catarina ficou durante muito tempo prejudicada, em virtude da existência de apenas duas universidades. A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, e, Universidade do Desenvolvimento de Santa Catarina – UDESC, ambas localizadas em Florianópolis e um campus avançado da UDESC em Lages, região central do estado. Com tal distribuição, estando distantes da maioria das cidades, Chapecó e a região tinham sérias dificuldades para o acesso ao ensino de terceiro grau.[19]

[19] - A partir de 2002 está acontecendo um processo de interiorização da UDESC com a instalação de alguns cursos em cidades da Região Oeste.

Nos “tempos de milagre econômico”, os governos militares tentaram acalmar as reivindicações da população, que queria estudar, forjando um discurso de “interiorizar” e “democratizar” o ensino de terceiro grau no Brasil. Esse processo de fato tinha como objetivo primordial atender às demandas do processo de reestruturação do capital, que necessitava urgentemente de mão-de-obra qualificada. Em Santa Catarina, para atender essa demanda, foi criado um sistema comunitário de ensino, as chamadas fundações educacionais, vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais –ACAFE. Este sistema era constituído por instituições de ensino superior “semiprivadas, financiadas ao mesmo tempo pelos alunos e pelo governo do Estado e prefeituras municipais através de subvenções públicas. (...) Assistiu-se, assim, à criação, em todas as regiões do estado, de faculdades isoladas...” (VALLE, 2003, p.42). Este sistema veio atender às necessidades regionais, pois:

> Essas instituições representaram, na sua origem, um acontecimento tipicamente destinado a conferir ‘status’ e ‘grande prestígio’ a essas cidades, desejosas de se incorporarem no processo de desenvolvimento em curso no país. Daí porque, a reivindicação por uma ‘faculdade’ tinha o mesmo peso político que a reivindicação pela emissora de rádio, pelo aeroporto, e, finalmente, pela criação do distrito industrial. A ampliação das oportunidades educacionais à clientela do interior ou das pequenas cidades, pela criação da ‘faculdade’ conferia evidentemente maior poder a indivíduos e segmentos oficiais que assumiam o papel social de ‘lideranças comunitárias’ (ROSSETO, 1999, p. 11).

Como destacou o autor, Essa foi uma forma encontrada pelos militares e seus aliados para “matar dois coelhos com a mesma cajadada”; ou seja, além de calar a voz daqueles que estavam exigindo condições de acesso ao ensino de terceiro grau, e por outro lado também atendia aos interesses da elite local, que precisava afirmar-se politicamente, tanto para a população, quanto para os empresários desejosos de mão-de-obra qualificada. Para atender a Esses objetivos, foram sendo tomadas providências, no sentido de criar em Chapecó uma universidade. A mobilização foi intensa, envolvendo vários setores da sociedade local e regional. Uma das grandes justificativas usadas para criar a FUNDESTE, apontadas pelo jornal Correio do Sul era que:

> As famílias pioneiras diziam muitas vezes: 'precisamos fazer alguma coisa para manter nossos filhos estudando, mas em casa.' Até então, todos quantos desejavam continuar os estudos, ingressar numa universidade, teriam de se ausentar de casa e da cidade indo para outros centros maiores e distantes. Era um tanto difícil. Alguma coisa precisava ser feita (CORREIO DO SUL, 07/01/1978, p. 6).

Percebe-se, já no início das mobilizações, o aspecto elitista do público a quem se destinava a criação da FUNDESTE. Atender aos filhos daqueles que estavam incluídos no processo de reestruturação econômica porque passava a região Oeste de Santa Catarina. Como destacou Rossetto (1994), as finalidades da instituição que nascia, apontavam para um ensino que seria para:

> Preparar os recursos humanos para o crescimento da produção econômica; (...) intimamente associada ao levantamento e à pesquisa, particularmente a pesquisa a respeito da situação sócio-econômica da população envolvida; (...) intima conexão com o serviço de coordenar e assessorar projetos que dizem respeito ao processo de desenvolvimento global da região.

Essas finalidades explicitam-se na fala da professora Armia, que foi aluna da FUNDESTE e acompanhou o processo de criação, instalação e funcionamento inicial:

> O seu Plínio de Nês vinha sempre visitar os alunos do Colégio Bom Pastor e no São Francisco. Ai ele disse: - vocês estão terminando o segundo grau. Quem pode ir para o Rio Grande do Sul? (...) gente se vocês me ajudam, nós vamos fazer uma campanha e trazer uma faculdade pra cá. E a gente topou, as meninas do terceiro ano do Magistério do Bom Pastor e os meninos do curso contabilidade do São Francisco. Então nós fizemos campanha na rua. Ele foi ao comércio e, ele conseguiu trazer. Quando foi feito aquele movimento todo na rua, aquela campanha, ele vinha nos dois maiores colégios e que tinha segundo grau naquela época e, envolvia, a gente ia junto com ele. Então o comércio, a indústria, entrou com o dinheiro os demais ajudando, servindo. Era uma coisa que o seu Plínio queria, não era só ele, era uma necessidade, houve a participação da comunidade... Era, muito... Muito... Rígido o negócio tinha que chegá tinha que, preparar. (...) Mas todo mundo vestiu a camisa da universidade não teve quem não ajudou.

Inicialmente, destacamos o papel desempenhado pelo Sr. Plínio de Nês, que em 1970 estava à frente da Secretaria dos Negócios do Oeste, atuando diretamente

nos muitos municípios da Região Oeste. Além de político habilidoso, este senhor era antes de tudo um empresário, que, como os demais, manifestava interesse em ter seus operários melhor qualificados; possuía clareza do que essa qualificação representava para o crescimento econômico de sua empresa, do município e da região.

Para alcançar seus objetivos, o secretário do Oeste - Plínio de Nês -, passou a defender a criação de uma universidade para a "capital do Oeste", a qual teria abrangência regional, incluindo, assim, os municípios sob sua administração. Em reunião com os prefeitos dos municípios da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina -AMOSC, o Secretário do Oeste "colocou-se à disposição, prontificando-se a liderar esse movimento do qual a Secretaria do Oeste será a parte mais interessada" (FOLHA D'OESTE, 25/03/1970, p. 20). Além dos prefeitos e Secretário do Oeste, houve um grande envolvimento de vários setores da comunidade, como profissionais liberais, comerciantes, industriais, que encamparam as campanhas chamadas por Plínio, divulgando e contribuindo financeiramente. As formas de contribuição foram as mais variadas entre Esses setores que, explicitamente, eram os maiores interessados na criação da FUNDESTE.

Os estudantes e professores foram desvinculados do processo inicial; só bem mais tarde foram chamados a engajarem-se, quando os acertos políticos já estavam prontos, como noticiou o jornal Folha d'Oeste*:* "tão logo a notícia chegue ao conhecimento dos meios intelectuais, temos a certeza, passará a ser encarada como garantia de que o Oeste possuirá escolas superiores em breve tempo" (25/03/1970).

Também merece destaque nesse momento a participação dos prefeitos da região como representantes dos interesses dos setores produtivos melhor localizados. Assim:

> Através das prefeituras, que em 1971 já constituíam a divisão administrativa desta importante região do Estado. Ao partilharem da decisão de sua criação junto ao Conselho Estadual de Educação, comprometeram-se, através de leis específicas, assinadas por seus mandatários, a destinar-lhe recursos fixos, na ordem de 1% de sua

> receita anual, para sua sustentação e crescimento (FOLHA D'OESTE, 25/03/1970, p. 20-21).

Após todos os encaminhamentos e acerto junto ao Conselho Estadual de Educação e a Universidade do Desenvolvimento de Santa Catarina- UDESC, que seria a implementadora da Fundação Universitária Para o Desenvolvimento do Oeste foi finalmente instalada a tão sonhada FUNDESTE. Isto correu no dia quatro de julho de 1970 às dez horas, com festa, ato solene, manifestações em praça pública, presença de prefeitos e vereadores de mais de 40 municípios, secretários de Estado, os estudantes e professores de todas as escolas de Chapecó.

A Fundação Universitária deveria ser mantida com recursos federais, estaduais e dos municípios da região os quais, através de leis municipais os municípios comprometiam-se em repassar mensalmente à fundação. Teriam valores correspondentes a 1% dos seus orçamentos. Isto na prática não aconteceu, e até os nossos dias arrasta-se a polêmica da inadimplência da grande maioria das prefeituras para com a FUNDESTE, hoje UNOCHAPECÓ.

Foi destinado como sede da FUNDESTE, o seminário diocesano de Chapecó, onde funcionou até 1976, quando então passou para a sua atual sede, prédio do antigo hospital psiquiátrico, doado à fundação pela Secretaria Estadual de Saúde.

Praticamente um ano após a instalação oficial da universidade, foi lançada a campanha pública para arrecadação de fundos, sobre a qual a professora Armia referiu-se, destinada a arrecadar grande quantia de dinheiro (200 mil cruzeiros), para a instalação definitiva da instituição. A campanha pela arrecadação foi sendo construída através da imprensa, que convocava a população para contribuir com tão nobre causa, quem contribuísse estaria plantando o futuro de toda região, conforme o editorial a seguir:

> O nosso povo sabe que Chapecó tem um futuro extraordinário pela frente e que a universidade é a confirmação final, a redenção final de um povo que se orgulha de ter edificado uma das mais progressistas cidades do país e certamente a mais bela e hospitaleira

> do Estado. Da mesma forma de como o povo já diz: **Ninguém segura Chapecó!** Passaremos a dizer, com orgulho e com certeza **'Ninguém segura a Universidade do Oeste'!** Porque por falta de dinheiro não é que ela possa fracassar. Isso nunca (FOLHA D'OESTE, 21/05/1971).

A campanha tomou corpo e ganhou o engajamento de muitas pessoas, principalmente os estudantes, como já referenciei anteriormente. O jornal Folha D'Oeste, ao noticiar uma manifestação em praça pública, para que a universidade abrisse de vez suas portas, informou que:

> A comunidade inteira está motivada a colaborar com a faculdade e isso se deve ao trabalho da imprensa local e dos estudantes que, sentindo a necessidade de cursos superiores na região, comandaram o trabalho de conscientização nos lares, escritórios, lojas e indústrias, até mesmo com passeatas públicas.

Além de todas essas evidências do grande apoio dado pela população em geral à instalação da universidade, encontramos também, no já referido jornal, uma nota intitulada "Fundação Universitária Agradece"**,** Nessa são nomeados mais de cem colaboradores, pessoas comuns, entidades, clubes de serviço, produtores rurais, comerciantes, empresários etc, e é assinada em nome da diretoria da fundação pelo seu presidente, Plínio de Nês.

Embora tenha ocorrido grande participação de inúmeras pessoas, insistiu-se e insiste-se até hoje que o mérito pela criação da universidade é de apenas algumas pessoas. Apenas os empresários e políticos são destacados como sendo responsáveis, pois segundo a imprensa, Esses sabiam da importância da universidade. Tal construção imagética também pode ser evidenciada na leitura da notícia publicada, neste momento, em jornal local:

> Os empresários que subscreveram doações em favor da Fundação Universidade do Oeste sabem estarem, simplesmente fazendo o investimento de alto valor social e educacional, pois tem consciência de que o grande momento brasileiro é o de integração da Universidade-empresa-comunidade (FOLHA D'OESTE, 03/07/1971).

O reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação e a autorização para a realização do primeiro vestibular, ocorreram em dezembro de 1971. O primeiro vestibular e início das atividades ocorreram no início de 1972.

O curso inicial foi o de Pedagogia, com uma turma vespertina e outra noturna. Ainda no segundo semestre de 1972, o diretor deu entrada, no Conselho Estadual de Educação, ao pedido de mais três faculdades, nas cadeiras de Português, Matemática e Estudos Sociais; este pedido foi elaborado com base na seguinte justificativa:

> O Oeste é atualmente um potencial com aproximadamente oitocentos mil habitantes, havendo necessidade de maior número de cursos superiores (...) na região existem apenas 3 professores de Matemática, 6 de Língua Nacional e 3 de Estudos Sociais (FOLHA D'OESTE, Dezembro, 1971).

Para suprir as necessidades de formação de professores, nas áreas referidas acima, a FUNDESTE realizou, ainda, em 1972, através de convênio com a Secretaria Estadual de Educação, vestibular para os cursos de Licenciatura de Primeiro Grau em regime intensivo. Foram selecionados 134 alunos, das regiões educacionais de Concórdia, São Miguel do Oeste e Chapecó. Os novos cursos causaram muita euforia, pois, as três Unidades de Coordenadoria Regional de Ensino – UCRE possuíam em conjunto apenas 4,4% de professores licenciados em Matemática, 4,9% em Português e nenhum habilitado legalmente em Estudos Sociais (FOLHA D'OESTE, 11/10/1972).

O convênio previa, inicialmente, a entrada de 105 professores, mas como a demanda era grande, foram aproveitados os 134 inscritos não-reprovados, prática esta que já havia ocorrido anteriormente no vestibular de fevereiro do mesmo ano para Pedagogia. Assim justificou o diretor da instituição Altamiro de Morais Matos:

> A função da Universidade é promover os meios de eficiência da educação nessas regiões e para isso urge vencer o tempo e aumentar o número de vagas, sem comprometer a qualidade dos cursos, principal fator das atividades da escola superior que dirige (FOLHA D'OESTE, 11/10/1972).

A professora Marilene acompanhou a criação desses cursos. Em seu depoimento, narrou porque foram criados e como funcionaram esses cursos:

> Naquela época... Naquela época foi assim, parece que virou moda as Escolas Básicas na cidade, nos bairros, no interior... E quando tinha só professor de primeira a quarta efetivos e eles precisavam de quinta a oitava habilitados. Então a solução foi formar professores daqui. Formaram em curso intensivo. Não sei se chegaram a durar um ano. Era de manhã, à tarde e à noite, e dai as aulas eram interrompidas durante uma semana para que os professores estudassem. E, num ano se habilitaram em Licenciatura Curta.

Como a preocupação dos fundadores da FUNDESTE era "promover a pessoa humana para desenvolver o Oeste de Santa Catarina" e assim formar mão-de-obra especializada, ou melhor, qualificada para as indústrias, o comércio e as atividades afins, em 1973 começaram a funcionar os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Estudos Sociais. Os novos cursos passaram a responder às necessidades dos municípios e região, onde através de pesquisa, realizada pela própria instituição, ficou evidente a "absoluta carência de profissionais a nível superior, capaz de responder ao processo de mudança social que se verifica nessas áreas do Estado" (JORNAL DE SANTA CATARINA, 14/10/1972).

Ainda na década de 1970, buscando corresponder às necessidades e expectativas da região, em 1978, foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação o pedido de criação do curso de Direito. Em 1979, a FUNDESTE criou no município de São Carlos o curso Técnico em Agropecuária, em nível de segundo grau.

Como pudemos observar, a FUNDESTE, no momento de sua criação e nos primeiros anos esteve voltada ao atendimento das necessidades imediatas da região Oeste, quer em nível da formação de professores, quer em nível da formação de profissionais que iriam atuar diretamente vinculados às novas atividades que estavam iniciando: a grande ênfase foi sempre atender a comunidade regional.

No final da década de 1980, foram criados novos cursos: História, Letras, Matemática e Serviço Social e aumentaram-se as atividades de extensão, através da

criação de um órgão próprio o SEP - Setor de Educação Permanente, voltado especialmente para a realização de cursos de formação para professores das redes Estadual e Municipal. Quanto à pesquisa, ainda era bastante incipiente e sem incentivo explícito da direção, existiam algumas atitudes investigativas isoladas da parte de alguns professores.

Aconteceram algumas tentativas de transformar a FUNDESTE em Universidade Federal, porém, por divergência políticas e disputas entre as diversas fundações educacionais, o sonho não se concretizou.

A solução encontrada foi associar-se a outras Fundações Educacionais com finalidades semelhantes, como a FEMARP - Fundação Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe, com sede em Videira, a FUOC - Fundação Educacional do Oeste Catarinense com sede em Joaçaba, a FEMAI - Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani, com sede no município de Xanxerê, e a FUNESC – Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina com sede em São Miguel D' Oeste. Cada uma destas fundações estava centrada em uma microrregião e atendendo outros municípios, além da sede inicial. A partir desta associação foi criada uma universidade multi-campi, a Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Em 1996, a universidade obteve o credenciamento como Universidade junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Embora tivesse ocorrido a associação entre as diversas fundações educacionais para criação de uma universidade única, as histórias e peculiaridades de cada uma delas não foram apagadas. Cada uma manteve a sua autonomia em diversos aspectos; porém, juridicamente era uma entidade única, com uma administração central, com um reitor e pró-reitores de Administração, Ensino, Pesquisa e Extensão em cada um dos campis, também com os chefes de departamentos locais, que escolhiam entre si um chefe do Departamento Geral. Essa forma de organização, na maioria das vezes, não funcionava, continuavam ser cinco universidades isoladas, tomando atitudes e procedimentos diferenciados, quanto ao ensino, pesquisa e

extensão. Tal situação evidenciou-se em muitos momentos, mas um foi especial, quando por duas vezes os demais campis se juntaram para lançar, fazer campanha e eleger o reitor não-vinculado aos interesses da maioria dos professores e funcionários do campus de Chapecó – na disputa eleitoral perdemos por menos de 1% na diferença de votos.

Também as concepções de universidade e sua organização explicitaram-se diferentes. No campus de Chapecó através de assembléias, dias de estudo e votação de propostas - evidentemente explicitaram-se opiniões divergentes. Definiu-se então que o modelo de Universidade que queríamos deveria ter tais características: comunitária, plural, democrática e que atendesse especialmente os interesses comunitários regionais. A partir de então foram sendo definidas as linhas, grupos de pesquisa e as atividades de extensão que deveriam ser prioritariamente voltados aos problemas regionais.

Entre 1996 e 2002, quando do credenciamento, ocorreu um grande crescimento de todos os campi. O Campus de Chapecó foi se consolidando na perspectiva de atender às exigências legais, quanto ao número de docentes com titulação de mestres e doutores, docentes com carga horária integral, destinação de horas para pesquisa, investimentos em capacitação docente, desenvolvimento de atividades em ensino, pesquisa e extensão. Procurou-se manter o credenciamento como universidade. Porém, os demais campis não pensavam e administravam da mesma forma; portanto, beneficiaram-se no momento do credenciamento, devido à avaliação ocorrer no conjunto – toda UNOESC. Por outro lado, havia diferenças quanto à concepção político-administrativa. O campus de Chapecó era voltado para uma administração mais democrática e descentralizada, enquanto que os demais eram contrários às eleições para dirigentes, por exemplo. A situação foi se tornando impraticável, o campus de Chapecó optou, então, pela criação de uma nova universidade, a Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ,

> Uma instituição de ensino superior, com sede em Chapecó, e com cursos fora de sede nas cidades de São Lourenço D'Oeste, Xaxim e

> Palmitos, com prazo de duração indeterminado, criada pela Resolução nº AS/002/2002 de 11 de março de 2002, mantida pela Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE, criada por Lei Municipal nº 141/71, de direito privado, declarada de utilidade pública municipal, estadual e federal, filantrópica, sem fins lucrativos, com sede na cidade de Chapecó no Estado de Santa Catarina (http://unochapeco.edu.br, acessado em 8/06/2005).

Como se nota, constituição e história da UNOCHAPECÓ está marcada pela preocupação com as questões regionais. Evidentemente, "essa consciência do regional não quer significar puro localismo. Ou seja, mesmo voltada ao regional, esta universidade não perde o contato com o universal" (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, 1999, p. 9).

Essa preocupação com as questões regionais e locais está expressa em diferentes documentos, desde o Regimento até a definição das linhas e grupos de pesquisa. Portanto, esta preocupação também está expressa no curso de História, objeto desta pesquisa, e nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos seus professores e discentes, como veremos em outros momentos desta tese[20].

[20] - Tenho presente que entre o proposto em documentos e as atividades práticas poderão ocorrer transformações, porém no caso da instituição estudada as práticas se aproximam muito do proposto, ou seja, os compromissos com a comunidade vem sendo vividos e não ficaram apenas figurativos no nome da Universidade Comunitária Regional de Chapecó.

UM CURSO: Licenciatura Plena em História

Eu penso que ele me deu autonomia. Deu muita autonomia, não só na questão de conteúdo, na questão do ensino em si, mas na questão da própria vida.
Profª. Evânia

Abordarei a criação do Curso de História da UNOCHAPECÓ, através de uma retrospectiva, levando-se em conta o contexto em que foi criado, o objetivo, suas características iniciais como curso de Estudos Sociais e posteriormente como curso de História, inicialmente regular depois curso de Férias, o retorno ao regular, como curso em modalidade alternativa e regular noturno.

Num primeiro momento, farei uma análise geral dos cursos de Estudos Sociais e o contexto em que foram criados. Logo a seguir destacarei o curso de Estudos Sociais da FUNDESTE e, finalmente, a criação do Curso de Licenciatura Plena em História.

Os cursos de Estudos Sociais surgiram durante os governos ditatoriais, no bojo das Leis 5540/68 e 5692/71, num momento em que a estrutura educacional brasileira vinha sofrendo profundas mudanças em todos os níveis de ensino. No ensino superior as mudanças ocorreram nas grades curriculares, nos objetivos dos cursos e nos conteúdos, que deveriam ser trabalhados. Foram extintos os cursos específicos de História e Geografia, em detrimento dos novos cursos, que agregavam de maneira generalista os dois campos de conhecimento, ignorando as especificidades e peculiaridades de cada campo.

No Primeiro Grau[21], os Estudos Sociais passaram a ser ministrados com o objetivo de destruir o mínimo de entendimento que o aluno pudesse ter sobre a "realidade" vivida, em favor de uma formação em que os brasileiros fossem bons patriotas. Para atender os objetivos cívicos moralizadores do período ditatorial, a nova disciplina deveria priorizar os conteúdos que fossem úteis à formação de brasileiros dóceis e obedientes para que, entre outras funções, pudessem "assumir a responsabilidade de cidadão mediante os deveres básicos para com a Comunidade, o Estado e a Nação" (FONSECA, 1993, p.42).

Nesse contexto, fazia-se necessário formar professores dentro de uma concepção reprodutivista de ensino, esvaziada de sentido formativo, no qual o aluno seria um "mero receptor de informações, e como tal não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa aprender a pensar e refletir deve apenas aprender..." (FENELON, 1989, p. 20).

Para garantir a formação de alunos com o perfil desejado, os professores deveriam ser formados de modo a não "refletir e pensar" e sim "aprender a transmitir" (FENELON, 1989, p.21). Deste modo, os professores seriam meros transmissores de conteúdos, que já viriam prontos nos livros didáticos. Esses conteúdos, na grande maioria das vezes, estavam completamente fora das "realidades" vividas, quer pelos professores, quer pelos alunos[22].

No terceiro grau, evidenciava-se o despreparo e pouca qualificação profissional dos formadores, que ministravam aulas no terceiro grau naquele momento, acentuando-se, assim, a má qualidade da grande maioria dos cursos de Estudos Sociais.

---

[21] - Mantenho aqui a nomenclatura utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 para tratar do Ensino Fundamental, esta denominação foi instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93994/96.

[22] - Evidenciou-se nesse período com grande intensidade a formação de professores na perspectiva do cânone da racionalidade técnica trabalhado no segundo capítulo desta tese.

O momento político vivido[23] repercutia nas relações estabelecidas em sala de aula; não era possível questionar, ou, ainda, comparar com a situação vivida pela maioria da população brasileira - trabalhadores e seus filhos - com as quais os professores iriam trabalhar, quando concluíssem seus cursos.

Evidentemente, que nem todos os cursos de Estudos Sociais funcionavam da mesma maneira. Vários deles resistiram às determinações governamentais e na prática continuaram trabalhando como se fossem cursos de História. Merece destaque neste sentido, o papel desempenhado pelas associações científicas como: a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência – SBPC, a Associação Nacional de Professores de História – ANPUH e a Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB, que lutaram muito para o reestabelecimento dos cursos de História e Geografia.

Em Santa Catarina, nos anos 1970, eram poucos os cursos de Estudos Sociais e em toda Região Oeste o único curso foi implantado pela FUNDESTE, onde os professores formados foram licenciados em História e Geografia em nível de primeiro grau e em Educação Moral e Cívica, em nível de segundo grau.[24]

O curso de Estudos Sociais da FUNDESTE teve o seu funcionamento autorizado pelo Conselho Estadual de Educação mediante o Parecer 231/73 e aprovado em caráter definitivo pelo Conselho Federal de Educação em 26 de junho de 1977. Funcionou inicialmente no período noturno, em regime regular.

Em 1978, foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação a carta-consulta para que os cursos de licenciatura de primeiro grau passassem a funcionar

---

[23] - O Brasil, assim como vários países latino-americanos viviam sob o jugo de ditaduras de governos militares, os quais usaram de todos os meios e métodos para silenciar qualquer tentativa de oposição e passarem suas idéias de progresso e desenvolvimento, mesmo que para conseguirem seus objetivos fosse necessário matar, torturar, exilar, etc. Neste sentido, a educação das futuras gerações era fundamental para a manutenção da ordem, da obediência e da inculcação de valores que reafirmassem os princípios fundamentais da nação – Ordem e Progresso.

[24] - Mantenho a denominação da época 1º e 2º graus, hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, denominações adotadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96.

em regime de férias; isto é, suas aulas seriam ministradas nos turnos matutino e vespertino, durante os meses de férias escolares, ou seja, janeiro, fevereiro e julho.

A criação dos cursos de férias justificou-se pelo baixo número de professores habilitados nas quatro Unidades de Coordenadorias Regionais de Educação - UCRES, de abrangência da FUNDESTE. Em História, o total de professores habilitados era de 37, para 26 não-habilitados, enquanto que em Geografia eram 19 habilitados, para 43 não habilitados. Em outras áreas de ensino, os números de não habilitados eram maiores; cerca de 44,9% das funções docentes em educação eram exercidas por estes profissionais (PROCESSO DE PLENIFICAÇÃO DAS LICENCIATURAS, 18/09/1984).

Inicialmente, o Curso de Estudos Sociais da FUNDESTE estava organizado em três ciclos, cada um com dois semestres de duração: estudos gerais, básico e profissionalizante. Em cada um deles havia um conjunto de disciplinas correspondentes.

Num segundo momento, foram oferecidos os cursos de Licenciatura Plena em História e Geografia, em nível de segundo grau. A plenificação era obtida mediante o "acréscimo de créditos", conforme requisitos básicos de valor quantitativo e qualitativo, para integralização do mínimo exigido para obtenção da Licenciatura Plena (Idem). Os ex-alunos dos cursos de Estudos Sociais da instituição e de outras congêneres ingressavam sem o concurso de vestibular e cursavam disciplinas referentes a mais quatro módulos, totalizando 960 horas-aula e integralizando um currículo de 2.340 horas - conforme o exigido pelas Resoluções 19/62 e 1/72, do Conselho Federal de Educação.

O curso de Estudos Sociais oferecido pela FUNDESTE procurou seguir os padrões curriculares determinados pelo Conselho Federal de Educação, ficando evidenciada a desvinculação do que foi ensinado com a história local. O exemplo está nas disciplinas que deveriam seguir as determinações oficiais em suas ementas e conteúdos abordados. Como exemplo dessa desvinculação com o local ou regional,

destaca-se a existência de apenas uma disciplina de 75 horas/aula de História de Santa Catarina, bastante voltada à história política dos governadores e seus feitos, não existia nenhuma disciplina voltada para História Local e Regional.

Durante a pesquisa por mim desenvolvida, em nível de mestrado "Fala Professor (a): O Ensino de História em Chapecó – 1970-1990", trabalhei com depoimentos orais de professoras; entre elas algumas relataram porque as docentes fizeram o curso de Estudos Sociais.

> Na época de fazer faculdade eu não tinha condições de ir para uma cidade maior. Então, na FUNDESTE tinha a faculdade de Estudos Sociais. Eu vim para Chapecó, eu morava em Concórdia, e já comecei a lecionar. Comecei a faculdade, mas, também foi por opção. E, continuei (GRANDO, depoimento, 30/11/1995).

Chama atenção a quantidade de professoras que acabaram escolhendo o curso de História como segunda opção; evidencia-se esta opção nos alunos inscritos no vestibular da FUNDESTE de 1977, quando se inscreveram para Estudos Sociais 24 candidatos e matricularam-se, devido à escolha em segunda opção, 41 alunos (PARECER DE RECONHECIMENTO DE ESTUDOS SOCIAIS, 01/06/1977).

Quando questionados sobre as aulas e atuação dos professores, as rememorações das entrevistadas trouxeram à superfície experiências vividas[25] como as de Maria Tereza:

> Não foi uma coisa muito estimulante. As minhas aulas de Segundo Grau com as minhas aulas na FUNDESTE, não tiveram muita diferença. Foi assim como a continuação de um Segundo Grau somente. Não havia uma cobrança de leituras, por exemplo, ninguém sugeria leitura de livros para gente. Não eram aulas

[25] - Utilizo a expressão experiência vivida para distinguir de experiências, as quais podem ser vivências apenas, não ter significado, não ter marcado quem teve a vivência enquanto que a experiência vivida é algo marcante. Esta distinção é realizada por Walter Benjamin, que segundo GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanach, a Locomotiva da Cidade Moderna: Campinas, Décadas de 1870 e 1880.** Tese apresentada ao IFCH da Unicamp, 1998, na página 273, nos diz que: "O autor utiliza as palavras Enfahrung e Erlebniss. Ambas têm em alemão, a mesma significação: experiência. No contexto de seus textos, Enfahrung é usada como a experiência considerada em grosso, por assim dizer, sem a intervenção da consciência; Erlebniss, por sua vez, aparece como os acontecimentos para cujo desenvolvimento tenha contribuído a consciência (daí a tradução para "experiência vivida").

> críticas. Não eram aulas que preparavam a gente para depois estarmos em sala de aula. Até assim, os nossos professores da área de Estudos Sociais eram professores de Quinta a Oitava e Segundo Grau, às vezes, os mesmos conteúdos que davam para seus alunos eles passavam para a gente na FUNDESTE... Talvez pela maneira que a FUNDESTE escolhia de repente os professores, ou até dentro do sistema militar ainda uma preocupação em não ter problemas. Uma das professoras nossas era bem da linha oficial, continua ainda hoje com aquela história... E outros professores estavam iniciando fazer um curso de pós-graduação, outros até fizeram o curso depois que trabalharam conosco. Porque a visão limitada deles também fez com que a gente se formasse um aluno e depois um professor limitado em sala de aula. Eu acho que isso talvez também tivesse um pouquinho de receio de intervenção, qualquer coisa da... De um órgão superior. Talvez a preocupação da FUNDESTE na época não era formar a gente mais consciente, pelo menos eu sinto, sentia, não havia essa preocupação da própria instituição de ensino que era a FUNDESTE.

Entre os vários elementos destacados pela professora em suas rememorações sobre o curso, percebe-se que seus professores ensinavam o que o "sistema" exigia, formar numa concepção em que o futuro professor deveria aprender a transmitir, conforme já discuti anteriormente.

Nesse sentido, as informações eram simplesmente "passadas", formando professores em nível didático-pedagógico no interior da chamada "tendência liberal tecnicista"[26], sem nenhum cunho político ou de conscientização, que pudessem

[26] - As tendências educacionais foram tratadas por LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo Cortez Editora, 1992. Nas páginas 60 e 61 onde trata da tendência liberal tecnicista o autor afirma que: "Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades. Atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesma s relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da 'descoberta' é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a aplicação é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam".

fornecer elementos para que os futuros professores interpretassem a “realidade” em que estavam vivendo.

A desqualificação dos formadores da FUNDESTE no período era visível aos olhos de qualquer aluno que tivesse o mínimo de criticidade, como narrou a depoente acima; não possuíam especialização, não eram pesquisadores ou produtores de conhecimentos. Repassavam aos alunos conhecimentos que outros haviam produzido. Um conhecimento que se pretendia “apolítico”, “neutro”, distante da realidade social em que viviam os acadêmicos, futuros professores. Geralmente os convidados para trabalhar na FUNDESTE eram professores de Primeiro e Segundo Grau. Os dirigentes da instituição eram coniventes com os órgãos superiores; por isso, para não terem problemas, era observado mais que o critério competência o partilhar das mesmas idéias hegemônicas na ditadura.

Havia da parte dos professores da FUNDESTE a preocupação “em passar conteúdos”, sem questionar se os futuros professores iriam “utilizá-los” esses conteúdos quando fossem trabalhar, se estavam ou não vinculados à "realidade” que iriam encontrar em sala de aula mais tarde. Evidenciava-se dessa forma uma educação bancária como definiu Paulo Freire:

> Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual Essa se encontra sempre no outro (1999, p. 58).

Nesse sentido, a professora Marilene narrou como foi sua formação:

> Eu fui da primeira turma, servi de cobaia. Porque os professores assim chegavam na sala de aula e diziam: - Olha! Eu me surpreendi pelo convite e, estou me sentindo gratificado porque fui convidado pelo diretor, pela secretária, que era a Lourdes Alves, só que eu não me sinto preparado e vou aprender com vocês, a maioria dos professores chegavam e diziam isso. Professores que trabalhavam no Banco do Brasil e não tinham nada a ver com a gente, daí fizeram os planejamentos assim, agora onde se basearam eu não sei.

Evidencia-se o apadrinhamento político da direção para com professores que eram convidados para lecionar e, conseqüentemente, que deveriam ensinar uma história que contribuísse para naturalizar a "realidade" e formar professoras e professores que não estivessem comprometidos ou engajados em questões educacionais ou sociais, pertinentes as culturas na qual iriam trabalhar. Esta situação apontada pela depoente possibilita questionar quais eram realmente os objetivos pretendidos ao formar professores de Estudos Sociais? Remete-me a dialogar com Fenelon quando afirma que se quer "o professor como vulgarizador do conhecimento, que, portanto, não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente" (FENELON, 1982, p. 10). Essa situação evidencia-se quando a entrevistada afirma que continua usando determinadas práticas que observou no trabalho de seus professores.

Além dos aspectos mencionados, a formação deveria dar conta de separar "o professor do cidadão" (RICCI, 1992, p. 109), ou seja, conseguir isolar os aspectos pessoais dos profissionais. Como instrumento de transmissão, o professor não poderia posicionar-se ao ensinar a história, o que era realizado com a maior objetividade e neutralidade possível.

O uso de bibliografias baseava-se em cartilhas portadoras de verdades absolutas e inquestionáveis. Mais uma vez, a formação aparecia desvinculada da realidade vivida pelas depoentes, enquanto alunas, preparando-as para que, como futuras professoras, agissem como "instrumento de transmissão, uma peça da engrenagem escolar, sem injunções sócio-culturais, sem direito a opiniões, interpretações e opções" (RICCI, 1992, p. 109). Nessa perspectiva, era adequada a forma de trabalhar utilizada no curso de Estudos Sociais, pois os alunos teriam uma visão de história única e verdadeira, comportando-se como perfeitas máquinas de ensinar o que as políticas governamentais determinavam que fosse transmitido.

Todavia, como em todo caso, insinuaram-se vozes dissonantes, em nossa análise sobre a formação dos professores de Estudos Sociais da FUNDESTE.

Apareceram algumas práticas diferenciadas. São alguns casos em que as entrevistadas lembraram de um ou outro professor formador que indicou algum material, ou fez cobrança da leitura de livros. Pelo momento vivido, em plena ditadura militar dos anos 1970, alguns desses professores formadores procuravam vincular o ensino de história com a experiência vivida extra-FUNDESTE, desenvolvendo atividades que não dessem margem a represálias, tanto dos órgãos governamentais, como da direção da faculdade. Nesse Sentido, Marilene narrou uma experiência vivida como aluna:

> O esquema assim, a leitura, não era recomendada que nem hoje, ninguém recomendava leitura. E, quando eu fiz a graduação, dois professores de Erechim (RS), que pediram para a gente comprar alguns livros, mas, não era... Era pra gente ler em casa e eles fariam um trabalho mais oral, para não ficar nada escrito. Os únicos dois nos três anos. Eram mais aulas, era mais intensivo do que é hoje né? ... É era... A gente ia até o Natal e, hoje se faria em quatro anos esse curso. Assim, a leitura de dois livros e ainda comentar em sala de aula. Você imagina o tipo de formação que a gente teve?

O depoimento remete-nos a pensarmos como os Estudos Sociais e os cursos de História eram vigiados durante os governos militares (FERRO, 1989), os quais impuseram o silêncio à sociedade brasileira e, principalmente, aos professores. Neles a repressão, a tortura, o exílio e a morte foram uma constante para aqueles que não aceitaram ficar calados; alguns procuraram resistir trabalhando em surdina, não deixando pistas, principalmente escritas, que pudessem comprometer seu trabalho, sua integridade física e até sua sobrevivência.

Alguns professores universitários procuravam driblar a vigilância efetuada sobre seu trabalho, escolhendo alunos em que pudessem confiar para emprestar alguns livros, indicar outros para que lessem e, assim, percebessem o que estava acontecendo. Procuravam fugir de toda vigilância efetuada pelo governo e aqueles que lhe davam sustentação; divulgavam histórias diferentes daquelas que o sistema queria, ou seja, uma história que fosse para além da criação de mitos e heróis nacionais, que pudessem questionar a perpetuação de uma memória oficial do passado, que preservasse o presente intocável.

A narração da professora Marilene explicita porque não podemos tratar a história como se fosse composta por blocos monolíticos, de um lado a opressão e de outro a resistência. Percebe-se a partir dos ensinamentos de Thompson, Benjamin, Bakhtin e Paulo Freire que a resistência e a opressão acontecem de maneira interelacional e interdependentes.

Para o sistema governamental, era preciso continuar trabalhando a memória dos vencedores, sem deixar vir à tona outras memórias, daqueles que foram silenciados, em outras épocas e naquele momento. Era necessário vigiar a história para que seu discurso deixasse que determinadas experiências do passado continuassem apagadas e esquecidas, para que as vitórias do passado continuassem a se repetir no presente, silenciando os divergentes e oponentes (BENJAMIN, 1994). Era necessário forjar consensos a qualquer preço, pois, só assim a dominação implantada seria legitimada.

Para o Oeste Catarinense e Chapecó era fundamental que o curso de Estudos Sociais seguisse exatamente os modelos previamente estabelecidos em nível nacional. Não se pode esquecer que naquele momento estavam sendo instaladas as agroindústrias e, com elas, um "novo" modelo econômico que precisaria de sustentação política, social e cultural para que tivesse êxito. Nesse sentido, os futuros professores seriam peça-chave na formação de sujeitos dóceis, ordeiros e obedientes para o "crescimento e progresso".

Na época em que as entrevistadas realizaram seu curso, as discussões sobre historiografia, as correntes historiográficas seus métodos, abordagens, sujeitos, categorias, não eram apresentadas. Não era explicitada qual a corrente teórico-metodológica seguida, mesmo que, implicitamente, estivessem embasados em uma determinada postura historiográfica, embasadas num modo específico de compreender conhecimento histórico, trabalhado na formação de professores.

Segundo uma professora depoente, as correntes historiográficas e suas implicações foram sendo percebidas apenas com o tempo. Os aspectos

diferenciadores das correntes historiográficas até hoje não estão claros para ela, como não estão para a grande maioria dos professores formados naquela época, em que, em grande parte dos cursos de Estudos Sociais, ensinava-se uma história livresca, cuja palavra impressa era a única verdade.

Apregoava-se a suposta isenção da história, bem como a neutralidade de seus professores em relação ao que estava acontecendo no país, no estado, na região e nos municípios de origem das acadêmicas. Assim, a História era ditada pelos documentos escritos, os quais o historiador deveria arranjar de forma a produzirem uma historicidade linear, com princípio, meio e fim. Os acontecimentos estavam interligados, um era conseqüência do anterior e, este por sua vez, seria causa do próximo. O professor deveria ensinar todos os fatos para que na seqüência, os alunos entendessem as causas e conseqüências (FENELON, 1991).

Com a história "arrumadinha"[27] em fatos-causas-consequências, deveria haver a isenção dos professores universitários que, assim, descartavam experiências e memórias. Essas, por não estarem nos livros, não eram consideradas científicas e, como não faziam parte da História, não deveriam e não poderiam ser ensinadas.

Assim, boicotava-se qualquer tentativa de trazer para a faculdade outras histórias, diferentes daquela que estava nos livros. Alguns estudantes da época, estavam em maior sintonia com a história construída no dia-a-dia, pelos diferentes sujeitos excluídos da história oficial, ensinada no curso de Estudos Sociais. Enquanto isto a maioria de seus professores estavam comprometidos com a manutenção da ordem vigente, pouco ou nada se importando com a situação dos índios e caboclos da Região Oeste. Esses últimos, segundo a concepção de história defendida pelos docentes, não eram considerados sujeitos históricos; portanto, não eram assumidos como objeto de estudo.Essa situação remete-nos, mais uma vez, a Marc Ferro, quando diz que: "o estado e o político não são os únicos a colocar a História sob vigilância. Também o faz a sociedade..." (FERRO, 1989, p. 01). Nesse sentido,

[27] - Expressão usada em seu depoimento pela professora Zilda Cereta.

naquele momento, a história era vigiada pelos militares que estavam no governo e por agentes da sociedade civis locais e regionais. Esses aliados e beneficiários dos militares. Tais sujeitos estão envolvidos, de diferentes formas, com a continuidade de uma História única, homogênea, que ensinasse o "culto à Pátria, (...) seus símbolos, tradições, instituições e (...) os seus grandes vultos" (SILVA, 1986, p. 55), de maneira a garantir a imagem harmônica que grupos no poder faziam da sociedade brasileira e chapecoense.

Por outro lado, apesar da pressão, do controle, da vigilância e das exigências daqueles que incentivaram e criaram o curso de Estudos Sociais, quer em nível nacional ou local, desenvolveram-se práticas de resistência, como indicar livros proibidos a alguns alunos, fora da sala de aula, propor a leitura de jornais contestadores, encaminhar discussões fora dos muros da faculdade- entre muitas outras práticas de transgressão utilizadas por aqueles que vivenciaram os "anos de chumbo", cursando ou trabalhando no curso de Estudos Sociais da FUNDESTE.

Além de várias outras características da formação de professores naquele momento, evidenciava-se a separação entre o que foi ensinado e a "realidade" das escolas. Como narraram as professoras que foram formadas para trabalhar com apostilas, livros, mapas, etc, numa "escola ideal" com "alunos ideais": quando chegavam na escola não havia papel para preparar as apostilas e, mais difícil ainda, inexistiam livros e bibliotecas, sendo obrigadas a trabalhar apenas com o quadro e o giz- os livros didáticos com os quais haviam sonhado trabalhar, só chegariam alguns anos mais tarde.

O curso de Estudos Sociais da FUNDESTE teve sua duração até meados dos anos de 1980, quando foram organizados novamente os cursos de História e Geografia, que passaram a funcionar nas férias, formando algumas turmas, até sua extinção.

Em 1989, foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação a proposta de criação do Curso de História Licenciatura Plena[28], o qual passaria a ser oferecido à noite em período regular, com as seguintes características:

> O Curso programado com duração de 08 semestres letivos integralizáveis em 04 anos, terá regime seriado semestral (...), o Currículo pleno terá a duração de 2.775 horas/aula no total. O Estágio supervisionado componente obrigatório do currículo pleno do curso, está caracterizado, destinando-se 150 horas/aula. A distribuição de atividades por semestre letivo encontra-se equilibrada e o currículo proposto está estruturado em perfeita correspondência à natureza do curso e de acordo com as normas em vigor (PARECER 123/89, folha 01).

Ocorreram, então, outras mudanças na estrutura da grade curricular, a qual apresentava preocupações com algumas questões, como, por exemplo, três períodos de História da América, os quais deram ênfase a História da América Latina; dois períodos de História de Santa Catarina; e quatro períodos de Metodologia da Pesquisa Histórica.

Evidencia-se nessa grade a preocupação eminente com uma proposta de história que procurasse atender às demandas locais e regionais, através da pesquisa:

> A Proposta curricular apresentada pela FUNDESTE está bastante adequada à natureza do curso a ser implantado. É de se destacar a ênfase dada à Pesquisa Histórica através de trabalho a ser desenvolvido junto ao recém implantado Centro de Organização da Memória Sócio-Cultural do Oeste de Santa Catarina - CEOM/FUNDESTE, com o objetivo de propiciara a desejada articulação 'ensino-pesquisa e conhecimento sistematizado - saber popular' (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA, 07/04/1989, folha 2).

Nesse momento, também houve a preocupação com titulação dos professores que iriam atuar no curso. Todos os indicados no projeto de criação eram, no mínimo, especialistas em áreas afins, quando não em História.

[28] - Neste momento foi montada uma grade com base na antiga grade de Estudos Sociais a qual foram acrescidas algumas disciplinas.

A autorização para o funcionamento do curso foi dada pelo decreto presidencial 98.275, de 11 de outubro de 1989, passando a funcionar a partir do primeiro semestre de 1990, apresentando como objetivos os seguintes:

> Habilitar o graduando para atuar no ensino de 1º e 2º graus na área específica; Aprimorar os conhecimentos do alunado na área de concentração oferecida pelo curso; Desenvolver uma atitude investigativa no graduando, para aprimorar-lhe a cultura geral; Atualizar-se com as metodologias e técnicas de disciplinas afins (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA, 15/06/1993).

Logo após sua implantação e iniciadas as aulas, a coordenação, em conjunto com os alunos do curso, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação proposta de alteração de grade, a qual foi apresentada e aprovada pelo Conselho Superior da FUNDESTE, em reunião no dia 1 de novembro de 1990, com as justificativas a seguir:

> 1º - a grade atual apresenta uma concepção de História dicotomizada entre teoria e prática, transmitindo ao aluno um arranjo desorganizado do conhecimento e do processo de conhecimento histórico; 2º - A grade em vigor apresenta carência de disciplinas que possibilitam uma visão interdisciplinar da ciência histórica com as demais ciências humanas e sociais com as quais possa dialogar e produzir novas fontes de pesquisa; 3º - As disciplinas pedagógicas encontram-se colocadas a partir do segundo período momento em que o aluno não dispõe de domínios de conteúdos essenciais para instrumentalizar-se na prática da docência. Entende-se também que no momento atual por que passa a ciência histórica é fundamental que um curso de História privilegie a História Regional (ATA DO CONSELHO SUPERIOR CES/FUNDESTE, 01/11/1990).

Com a alteração da grade, ocorreu mudança na disciplina de Metodologia da Pesquisa Histórica, que passou a ser denominada Teoria e Metodologia da Pesquisa Histórica, perfazendo 12 créditos/ 180 horas aula. Foi incluída a disciplina Estudos e Preservação dos Bens Culturais, com 4 créditos/ 60 sessenta horas. Houve também a inclusão de diferentes disciplinas de áreas afins, tais como: Movimentos Sociais na América Latina 4 créditos; Sociologia, 4 créditos; Antropologia Social, perfazendo 4 créditos; Geografia Regional 4 créditos, e o aumento das horas na disciplina de

Metodologia do Ensino da História, com o objetivo de alicerçar, teórico-metodologicamente, a prática da docência.

Embora fosse – e ainda seja -, um curso de Licenciatura[29], a atitude investigativa colocada nos objetivos do curso foi bastante frisada ao longo da grade, inclusive, várias ementas de disciplinas davam– e dão-, ênfase às pesquisas que deveriam– e deverão- ser desenvolvidas em cada disciplina, culminando com uma monografia ao final do curso.

A preocupação com as pesquisas nessa fase do curso (1990-1995), estavam voltadas para temáticas regionais e locais, procurando sempre buscar as histórias que tivessem ligação com a "realidade" na qual estavam inseridos os acadêmicos matriculados. Esta preocupação evidenciou-se nas temáticas das monografias finais da turma que se formou em 1993. A partir de minhas memórias[30] citarei algumas das pesquisas desenvolvidas no curso de História: "Mulheres vítimas de espancamento denunciados nas delegacias de Chapecó"; "A mulher e o poder de decisão no mercado de trabalho: o caso da Cooperativa Central Oeste Ltda"; "O que o povo da favela São Francisco (Pinhalzinho) pensa da escola"; "Industrialização e Espaço Urbano de Chapecó"; "Produção de textos didáticos sobre História Regional"; "As relações com o cotidiano dos habitantes da favela São Francisco (Chapecó)"; "O que pensam da escola os indígenas do planalto- Nonoai- RS"; "Representações acerca do sindicato da alimentação de Chapecó".

Nesse período, a coordenação do curso de História e Chefia do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNOESC, Campus de Chapecó, sinalizavam uma preocupação com atividades não-formais, visando a melhor formação dos

[29] -No final dos anos 80, pelo menos em nossa Universidade, os cursos de Licenciatura não expressavam em suas grades curriculares preocupações com o desenvolvimento de pesquisas. O curso de Licenciatura em História foi um dos pioneiros no desenvolvimento de pesquisas.
[30] - Como neste momento eu já trabalhava no Curso de História, muitas das informações que virão nas próximas páginas foram experiências que eu vivi, a narração não estará pautada em fontes documentais, apenas em minhas memórias.

acadêmicos, através de várias atividades extraclasse, tais como palestras, seminários, semanas de estudos e viagens.

Em 1990, realizamos o "I Encontro de Estudos Históricos". A partir desse momento tornou-se habitual organizarmos um encontro semestral, mantido até a VIII edição com este nome. Porém, cada semana de estudos tinha um tema geral: "Globalização, Regionalização"; "Movimentos Sociais"; "Trabalho escravo, indígena e negro"... Além da participação dos alunos e professores do curso, havia, também, a participação expressiva da comunidade externa, principalmente dos professores de História das redes estadual e municipal de ensino de Chapecó e outros municípios de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Entre 1994 e 1999, os professores e acadêmicos do curso de História participaram e apresentaram trabalhos de pesquisa nos "Encontros de Cientistas Sociais", organizados pela UNAM - Universidad Nacional de Missiones – Posadas/Argentina, UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina e UNIJUI - Universidade de Ijuí - RS; a realização foi anual, intercalando-se os locais de realização.

Outra participação significativa dos acadêmicos e professores de História da UNOESC - Campus Chapecó, foi no Encontro de Micro História, realizado em 1993 em Joaçaba - SC. Nele, a maioria dos formandos da primeira turma apresentou seus TCCs - Trabalhos de Conclusão de Curso.

Nas viagens de estudo, oferecidas pelo Curso, quase todos as turmas formam aos Sete Povos das Missões e às Ruínas de São Miguel. Em 1992, fomos às Ruínas de San Inácio, na Argentina. A partir de 1995, passamos a organizar viagens de estudo aos assentamentos e acampamentos do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Outra preocupação dos professores do curso de História nessa fase foi em relação ao aperfeiçoamento de professores da rede estadual e municipal de ensino.

Foram oferecidos vários cursos, quer para professores de História, quer para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, voltando-se, quase que exclusivamente, para o ensino da história local e regional.

Outra preocupação que se concretizou nessa fase - e foi sendo sempre aprofundada - foi com desenvolvimento de pesquisas e posterior publicação das mesmas, pelos professores do curso.

No processo de reconhecimento do Curso em 1993, na apreciação geral do mesmo, foi enfatizado pelos avaliadores que:

> Dada a validade do curso para o conhecimento da realidade histórica regional verificou-se a relação dos conteúdos com a supracitada realidade, pelo que se recomendou aos órgãos dirigentes maior ênfase nas disciplinas dedicadas ao conhecimento da História, bem como com a implantação de projetos de pesquisa, com a atuação de docentes e discentes, dentro da disciplina "Metodologia da Pesquisa Histórica" e sua permanente avaliação.

Nessa modalidade formaram-se três turmas, com uma crescente diminuição do número de inscritos para os vestibulares e pequeno número de formados em cada ano devido à troca de cursos e às desistências. Em documentos avaliativos do curso como atas do colegiado, encontram-se vários motivos apresentados como os responsáveis pelo seu esvaziamento, tais como, por exemplo, a crise econômica brasileira, a qual afetava principalmente os estudantes de licenciaturas, e no caso da UNOESC, o de História era considerado o mais atingido. Isto porque:

> O perfil do aluno dos cursos citados mostra que o acadêmico de História é assalariado e professor do ensino público (na sua maioria) e, 'sustenta' a família. A impossibilidade de transformar o 'capital cultural' (sua formação acadêmica) em 'capital econômico' (retorno financeiro do investimento na sua educação) faz com que esse curso, ano a ano, seja preterido (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA MODALIDADE ALTERNATIVA, p. 5).

Nesse mesmo documento, encontramos outros motivos apontados como os causadores do esvaziamento do curso de História: o curso servir de trampolim para o acadêmico passar para os cursos de Direito, Administração...; a distância percorrida

diariamente até o campus; citam casos de até quatro horas em que os alunos ficavam dentro de ônibus, entre outros.

Nessas condições objetivas - ameaça de fechamento do curso e sermos demitidos – nós professores[31] passamos a estudar e pesquisar novas modalidades educacionais para o curso, almejando assim, proporcionar o acesso ao ensino superior a um maior número de pessoas. O maior público interessado em cursar História, na época, era composto por profissionais liberais, delegados de polícia, secretárias, donas-de-casa, representantes comerciais, pastores da igreja Batista, agricultores, professores da rede estadual e municipal.

Diante dessa "realidade", e procurando oferecer o curso com uma nova metodologia, elaboramos um projeto para o curso de História funcionar em regime especial, com uma metodologia diferenciada, a qual buscava combinar o ensino presencial com a orientação à distância.

Para que o urso de História em Modalidade alternativa se viabilizasse foram necessárias muitas reuniões com a direção do campus, reitoria, Conselho Universitário e convencimento corpo a corpo dos professores membros do mesmo. Praticamente todos alegavam a ilegalidade do curso. Depois de muitas lutas, conseguimos a aprovação interna do curso. Encaminhamos, então, o projeto para o Conselho Estadual de Educação.

---

[31] - Naquele momento os professores vinculados ao Curso de História dentre outros eram: Alceu Antonio Werlang (Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina), Arlene Anélia Renk (na época Doutoranda em Antropologia no Museu Nacional do Rio de Janeiro), Eli Maria Belani (Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina), Elison Antonio Paim (na época especialista em Educação Popular), Elizete Swabb (Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina), João Paulo Strapasson (Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina), Hilda Beatriz Dmitruck Ortiz (Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau-SC), Jaci Poli (Especialista em História), Maria Derotildes Sá Staub (Especialista em Geografia) Mônica Hass (Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina), Pedro Uczai (Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), além deste grupo - ligados ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais - eram professores do Curso de História alguns docentes ligados ao Departamento de Educação, os quais ministravam as disciplinas de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino. E, ainda professores do Departamento de Letras trabalhavam com Língua

Em março de 1995, com a aprovação do CEE, foi implantado o curso de História na Modalidade Alternativa. Essa tinha as seguintes características: carga horária de 2.580 horas/aula, dividida em oito fases, quatro anos letivo, subdivididos em dois módulos; Módulo I: incluindo disciplinas básicas, num total de 60 créditos (900 horas/aula); Módulo II: disciplinas específicas do curso, num total de 112 créditos (1.680 horas/aula), a serem realizados no período de fevereiro a dezembro; havia um encontro mensal para cada disciplina ministrado na forma de seminário, no qual os alunos apresentavam ao professor e aos demais colegas seu trabalho, realizado à distância. As aulas eram realizadas durantes as sextas-feiras e aos sábados.

Mesmo após a realização do vestibular em fevereiro de 1995, com 50 alunos matriculados e com a implantação do curso, as disputas e oposições a ele continuaram. Cada final de semana que os alunos vinham para a universidade era uma "dor de cabeça" para a coordenação do curso – inicialmente o professor Alceu Werlang e, em 1997, eu assumi – precisava procurar salas para as aulas, pois não havia salas fixas para o curso. Precisávamos implorar para que os serviços de tesouraria, biblioteca, xerox, secretaria disponibilizassem funcionários para atender esses alunos. Foram muitas lutas para que funcionários, direção do campus e alguns professores entendessem a dimensão do que estávamos implementando.

Algumas mudanças nas relações começaram a acontecer em 1996, segundo ano de funcionamento do curso a partir da eleição da direção do campus- o professor Pedro Uczai-, que assumiu a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e passou a incentivar outros departamentos para que também criassem cursos nessa modalidade e atendessem especialmente a demanda pela formação de professores[32].

Portuguesa. Estes professores não eram fixos, praticamente todos os semestres ocorriam mudanças de professores indicados pelos departamentos para o Curso de História.

[32] - Foram então criados cursos de modalidade alternativa em licenciaturas em várias outras áreas de conhecimento, tais como: Letras com habilitações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Língua Alemã; Pedagogia, com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais; Geografia e Ciências Agrícolas. Com a criação desses cursos a UNOESC – campus Chapecó passou a formar um grande número de professores – em alguns finais de semana havia no campus em torno de mil pessoas

Porém, devido às mudanças ocorridas com a implantação da LDB, N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que estabeleceu as normas para o ensino a distância, - os professores passaram a ministrar disciplinas de 60 horas/aula em quatro encontros e 30 horas/aula em dois encontros quinzenais, realizados nas sextas-feiras e nos sábados, nos períodos matutino e vespertino.

Essa modalidade foi oferecida nos campi da UNOESC de Chapecó e Joaçaba aos portadores de diploma ou certificado de 2º grau[33], num total de 50 vagas para cada campus.

A implantação do curso de História - Modalidade Alternativa, possibilitou um maior acesso de pessoas ao curso ampliando o número de profissionais na área da educação e suprindo a carência de professores habilitados para o exercício do magistério de 1º e 2º graus. Isto porque essa modalidade semipresencial possibilitou aos alunos reduzirem os gastos com transporte e alimentação.

O curso mesmo na modalidade alternativa, manteve as participações em atividades extraclasse, tais como: seminários, viagens de estudos, encontros. Tais como: Encontro Nacional da ANPUH de Belo Horizonte, Florianópolis e Rio de Janeiro; nos encontros estaduais da ANPUH, nos encontros de estudantes de História, nos encontros de Iniciação Científica em Blumenau, Joaçaba e Chapecó; encontros de cursos de História entre a UFSC e a UNOESC - Campus Chapecó com a apresentação de trabalhos de discentes das duas universidades; semanas de História, viagens de estudo para os museus e Arquivos Públicos em Joinvile, Florianópolis, Blumenau e Brusque em Santa Catarina e ruínas de São Miguel, nos Sete Povos das Missões, no Rio Grande do Sul.

---

estudando - muitos deles já atuavam sem habilitação ou apenas com Magistério. O interessante de todas estas experiências que foram sendo criadas, cada uma delas com suas especificidades em horários, carga horária, forma das aulas, maior ou menor número de aulas presenciais e atividades possibilitaram que um grande número de pessoas fizesse uma graduação – de outra forma não poderiam. Quando a reitoria da UNOESC percebeu que nas áreas de abrangência dos outros campis também havia demanda por este tipo de formação passou a incentivar que estes também criassem cursos em modalidade alternativa.

[33] - Atualmente, após a Lei 9394/96, Ensino Médio.

Nos quatro anos do funcionamento dessa modalidade, ocorreram duas entradas de acadêmicos na primeira autorização. Como a experiência foi relevante, em dezembro de 1996, o Departamento Geral de Ciências Humanas e Sociais da UNOESC encaminhou às instâncias competentes a renovação do pedido para oferecimento do curso de História - Modalidade Alternativa, por mais duas entradas, com realização do concurso vestibular em 1997 e 1998 (PROCESSO 045/96). Nessa modalidade formaram-se, no ano de 1998, trinta e cinco professores, em 1999, quarenta e cinco, em 2000, vinte e nove; e em 2001, vinte e sete.

O curso de História no Campus Chapecó, em 1999, solicitou autorização para que o vestibular fosse realizado para funcionamento no período noturno; e mesmo estando funcionando em regime especial recebeu, também, autorização para funcionar em regime regular. Durante dois anos tivemos o curso em duas modalidades, Alternativa nos finais de semana e, Regular durante cinco noites por semana.

A partir da Resolução N.º 47 CONSEPE/99, o curso de História passou a oferecer vestibulares a partir de julho de 1999, anualmente com 50 vagas, em caráter permanente. E para a turma de 1999 o curso passou a ser oferecido em regime regular noturno, passando a entrar em vigor a grade 141, que prevaleceu com as mesmas disciplinas propostas pela grade curricular 136 na Modalidade Alternativa, com a inclusão da disciplina de Prática de Ensino de História III, para atender a necessidade legal de 300 horas[34].

O curso de História da UNOCHAPECÓ, desde sua autorização em 1989, vem se pautando numa proposta de integração entre ensino e pesquisa, compreendendo que os profissionais de História devem ter o domínio do instrumental teórico-

[34] - Com a horária mínima de 300 horas para os Estágios, prevista na LDB 9394/96, precisamos aumentar o número de disciplinas e carga horária de duas disciplinas – Prática de Ensino de História I e II - que totalizavam 180 horas para três disciplinas – Prática de Ensino de História I, II e III - totalizando às 300 horas. Para implementação destas mudanças precisamos aprovar no Conselho Superior da Universidade uma nova Grade Curricular, com isso passaram a existir duas grades curriculares em simultaneidade a 136 da modalidade Alternativa e a 141 do Regime Regular Noturno.

metodológico para a produção de conhecimento histórico. Visando superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, vem sendo desenvolvido o Estágio Curricular, vinculado às temáticas de pesquisa desenvolvidas pelos alunos. Entendemos que dessa forma o professor não estará somente transferindo e reproduzindo conhecimento para o aluno, mas construindo, juntos o conhecimento e se construindo como professor. É possível, desta forma, a ruptura e superação da hierarquia existente entre os que pensam e os que executam.

A preocupação do curso de História com a formação de professores trabalha, pois, no sentido da emancipação destes, como sujeitos que tomem decisões, que produzam conhecimentos ou, no mínimo, entendam como foram construídos os conhecimentos que devem ensinar.

Tendo em vista que o aluno, além de cursar todas as disciplinas deverá desenvolver um trabalho monográfico ao final do curso (TCC) - o qual deverá abordar temáticas locais ou regionais, dentro das linhas de pesquisa do Centro de Ciências Humanas e Sociais e do Curso de História -, a grade curricular n.º 136, através das quatro disciplinas de Teoria e Metodologia da Pesquisa Histórica e uma de Seminário de Pesquisa Histórica, procura "dar conta" de formar profissionais capazes de:

> Desenvolver uma monografia sobre um tema específico do programa; Desenvolver projeto de pesquisa, cujo resultado será apresentado no Seminário de Pesquisa ao final do curso; realizar atividade de pesquisa e extensão voltadas para o interesse da comunidade de origem do acadêmico[35] (PROJETO, 1995, p. 20).

A Prática de Ensino é desenvolvida através de três disciplinas, totalizando trezentas horas, procurando vincular a produção de conhecimento histórico, realizado através das pesquisas de TCC, com o ensino de História, no Ensino Fundamental e

[35] - O que foi expresso no projeto de criação do Curso de História da UNOESC depois UNOCHAPECÓ, foi sendo posto em prática, os discentes produziram as pesquisas sobre temáticas regionais e locais e realizaram os estágios pautados nestas pesquisas. No quarto capítulo desta tese "Momentos Constituintes do Fazer-se Professor", no qual as professoras e professores depoentes

Médio. Conforme estão expressos no "Manual de Normas e Procedimentos de Estágio do curso de História" em seu art.1º:

> O estágio do curso de História aponta para a integração teórico-prática pedagógica, oportunizando ao aluno um momento de confronto entre os estudos teóricos proporcionados pelo curso e a realidade experimentada em sala de aula ou em outra instância de divulgação de estudos históricos. Neste confronto busca-se uma reflexão maior sobre as diferentes possibilidades de ação pedagógica e um estímulo, para a investigação técnica-científica no campo histórico.

Na disciplina de Prática de Ensino de História I, desenvolvida no 6º período, com 60 horas-aula, são discutidas as diversas perspectivas teórico-metodológicas do ensino de História, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Propostas Curriculares, das redes Estadual e Municipal de SC. Também nesse período os acadêmicos recebem orientações para realizarem o Estágio de Observação, quando vão para uma escola observar as aulas de um professor ou professora habilitado em História. Logo após a observação, ocorre um seminário de socialização e discussão daquilo que foi observado e, ainda, os discentes produzem um relatório daquilo que observaram.

Na disciplina de Prática de Ensino de História II, que se desenvolve no 7º período, num total de 120 horas/aula, são demonstradas aos discentes várias experiências de ensino que utilizaram diferentes metodologias, tais como músicas, fotografias, etc; também são elaborados os Projetos de Estágio, nos quais deverá estar explícito onde irão realizar o estágio (na sala de aula ou como atividade de extensão), qual a série ou grupo, o local, quando, como, qual a metodologia, recursos didáticos, etc. Nesse período, o professor orientador do estágio oferece subsídios aos acadêmicos, mas ressaltando sempre que o tema do estágio curricular na medida do possível deverá estar vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estágio estará preocupado em demonstrar a viabilidade de um ensino diversificado, saindo

---

rememoram o processo de formação inicial e também trago as apresentações de suas pesquisas e as minhas rememorações sobre os momentos de Estágio, no qual acompanhei suas aulas.

daqueles conteúdos tradicionais, procurando romper com a perspectiva tecnicista e conservadora, na qual a transmissão e a produção de conhecimento são dissociadas.

Já na Prática de Ensino de História III, desenvolvida no 8º período, num total de 120 horas/aula, os acadêmicos realizam o estágio de docência de, no mínimo, 12 horas/aula, ou em forma de curso extensão, com no mínimo de 20 horas/aula. O professor orientador realiza o acompanhamento das atividades de preparo e docência do acadêmico.

Realizado o estágio de regência, o acadêmico (a) deverá produzir um relatório de estágio, onde constarão todas as atividades que foram desenvolvidas, a avaliação destas atividades, bem como, em anexo, cópia de todo o material utilizado e produzido durante as atividades. Para conclusão das atividades, é realizado um seminário, quando todos os acadêmicos expõe como foi realizado o seu estágio e realizam a análise da experiência vivida.[36]

[36] - As atividades referentes aos estágios serão melhor explicitadas no quarto capítulo quando os professores e professoras depoentes rememoram o processo de estágio e suas contribuições para sua formação inicial.

OS SUJEITOS: Professores de História em Início de Carreira

Foi uma luta tão grande. Uma luta tão grande para conquistar isso, que eu não senti medo. Eu fiquei meio boba, um período muito grande de tempo, de ter que olhar, de ter que ver... Não, realmente, você conseguiu, você lutou, e está aqui.
Profª. Ângela Cechetti

Nesse item, apresento os sujeitos da pesquisa, os professores depoentes: quem é, como cada um deles pensa determinadas questões, tais como a sua atuação, onde, como, quando, quantas turmas, como trabalham, a relação com os alunos e como analisam aspectos de suas experiências vividas.

Os depoimentos foram produzidos entre março de 2001 e julho de 2002, a partir dos contatos prévios com os professores. Não houve uma escolha deliberada. Liguei para as escolas ou casas dos professores, perguntei da disponibilidade em conceder a entrevista, poucos foram os que não se dispuseram, houve apenas uma professora que inicialmente concordou depois ligou desmarcando. Alguns depoentes residiam na mesma cidade, nesses casos, procurei entrevistar todos, como em São Lourenço D'Oeste (um professor e três professoras), Coronel Freitas (duas professoras), Guatambu (três professoras na mesma escola). As professoras e o professor residentes em Chapecó ao aceitarem gravar o depoimento determinaram o local e horário em que nos encontraríamos, algumas em suas residências, outras nas escolas, uma se dispôs a ir à universidade, outra se dispôs ir até a residência de minha sogra. Teve uma experiência "sui generis", a entrevista com o professor Narcisio aconteceu no hospital de São Lourenço do D'Oeste no qual ele estava internado – naquela ocasião- devido a uma infecção. Fui visitá-lo, havia decidido não mais realizar a gravação, mas ele dispôs-se a fazê-la.

No início de cada depoimento, expliquei a finalidade do mesmo. Durante as gravações fui expondo algumas questões e, estas, por sua vez, foram desencadeando outras, o que resultou em uma ordem diferenciada em cada uma[37]. Todos os depoimentos aconteceram em clima de tranqüilidade, percebi em todos certa segurança ao confiarem-me rememorações de questões muitas vezes íntimas, jamais reveladas anteriormente.

A transcrição das falas foi realizada por outras pessoas, de forma literal. Quando fui trabalhando com cada uma delas fiz pequenos ajustes, procurando não interferir nos sentidos; e mais do que isto, não estive preocupado se a forma de falar estava ou não dentro de normas gramaticais. Procurei respeitar as características próprias das falas que são em sua totalidade, permeadas por expressões idiomáticas de cunho regional.

Os recortes das falas a serem trabalhados na produção e composição dos textos foram realizados com base naquilo que fui definindo como temas a serem abordados. Tenho consciência de que esses recortes são uma escolha, entre outras, que cada fala poderia proporcionar. Como os depoimentos são permeados por várias vozes distintas, a minha, a dos depoentes permeadas por outras como as dos alunos, pais, direções e demais professores, foi necessário perceber as especificidades das experiências vividas ou vivenciadas de cada um deles. Essas diferenças evidenciam-se na forma que foi sendo conduzido cada depoimento, como cada um respondeu a determinada questão, como entendeu cada questão, sua disponibilidade naquele momento, como cada um quis ou não falar de determinada experiência. Enfim, são muitas as diferenças que, no fundo, dependeram do respeito que procurei expressar por cada um e a confiança que cada um depositou em mim.

A seguir, trago informações conseguidas nos históricos escolares –depositados na Secretaria Acadêmica da UNOCHAPECÓ- de cada um dos depoentes. Na seqüência, fiz recortes em seus depoimentos que pudessem mostrar ao leitor alguns

[37] - O roteiro base para as entrevistas está colocado na primeira parte desta tese intitulada “trajetórias”,

aspectos da vida cotidiana e do pensamento de cada um deles. Compreendo que, para o leitor, será importante "conhecer" cada um dos depoentes e, assim, acompanhar porque expressam seu pensamento de uma ou outra forma. A disposição dos nomes está em ordem alfabética procurando evitar o privilegiamento de um ou outro.

ÂNGELA MARIA DE LIMA CECHETTI

Nasceu em 10/08/ 1972, no município de Cunha Porã, SC, onde cursou o Ensino Médio na Escola Emílio Garrastazu Médice, concluindo-o em 1994. Ingressou no curso de História da UNOESC em 1995 e se formou em 1999. No dia 10 de julho de 2002, à noite, no município de Serra Alta- SC, na Escola La Salle, conversarmos com a professora. A professora é residente em Campo Erê, distante de Chapecó cerca de 120km. Referindo-se à graduação nos disse:

> Eu tive bastante dificuldade pela distância, por ter filhos pequenos, frio excessivo, a dificuldade econômica de ir, me deslocando. (...) Eu já estava em sala de aula quando estava fazendo o estágio, então, já tinha contato com os alunos, já tinha criado práticas de trabalho com os alunos. Eram meus alunos; eu estava fazendo uma coisa avaliada e que passava muito a ser, assim, uma imposição, uma coisa que tu tinha que fazer. (...) A minha pesquisa, ela ficou incompleta, ela estava num processo de... O tema que eu estava pesquisando, que era sobre a desapropriação de uma propriedade de terras. (...) O diploma, ele é o reconhecimento de uma cidadania, é uma peça super importante. Isso porque, assim, é uma luta muito grande para você conseguir fazer um nível superior no Brasil. (...) Eu não senti medo, eu senti um alívio muito grande. Foi uma luta tão grande. Uma luta tão grande para conquistar isso, que eu não senti medo. Eu fiquei meio boba, assim, um período muito grande de tempo, de ter que olhar, de ter que ver... Não, realmente, você conseguiu, você lutou, e está aqui. Agora, é ir à luta e fazer por merecer. Fazer por merecer esse documento. (...) Eu acho que você está o tempo todo tendo que correr atrás, que buscar coisas novas, que buscar novas informações. (...) Eu sempre falo que eu sinto muita falta de estar dentro de uma Universidade, de estar fazendo um curso, de estar lendo, de estar sabendo de tudo que está acontecendo, de mudanças. (...) Eu não abro mão de jeito nenhum, que é planejar. (...) Serra Alta é um município agrícola bem

quando lá me referi ao desenvolvimento da pesquisa.

> pequenininho, de três, quatro mil pessoas. (...) Eu procuro ter uma relação bem próxima com meus alunos. Várias vezes, eu fico aqui no Colégio, em momentos que eu não tenho aulas, eu estou na sala dos professores, preparando, planejando. (...) Eu sempre fui muito de me envolver em tudo que é tipo de movimento popular. Independente se é de professores, de agricultores, de sem-terras, de qualquer categoria. Eu sempre participei bastante. (...) Eu tive experiências, esse ano, na questão do sindicato que a gente faz parte, participa, estar discutindo, as conquistas que a gente teve, os direitos que a gente teve. (...) E participei bastante também, participo bastante também do movimento da agricultura. Os meus alunos são agricultores. Eu tenho que estar participando da vida deles. Eu tenho que saber, o que está acontecendo com a agricultura, o que está acontecendo com eles. Então, eu me envolvi bastante. Estou sempre participando dessas... (...) Eu fiz alguns cursos que a própria Universidade tinha feito convênio com o estado. Cursos, assim, de carga horária 20, 40 horas e tal. Mas a minha formação maior, eu acho que aprendi muito, passei a ter uma outra visão de mundo, de vida, foi um processo de formação que eu fiz via CUT, que era um projeto de educação que eu fiz parte, para agricultores. A gente teve vários cursos, assim, uma quantidade de horas bastante grande. Cursos de formação, com vários intelectuais como Miguel Arroyo, várias pessoas que passaram para trabalhar com a gente. (...) Eu leio tudo. Eu leio revista, eu leio a Época. Fico com raiva de algumas informações. Leio a Veja. Leio tudo que tem de revistas no colégio. E de jornais, livros, eu li um livro bem interessante, que eu gostei muito, o último que eu li agora foi "O mundo de Sofia". Os livros de informações sobre a ALCA, sobre globalização. (...) E tem dois livrinhos que eu li, que são fantásticos, que todo professor devia ler, um é do Hamilton Werneck "Eu finjo que ensino, você finge que aprende", e 'Entre a ciência e a sapiência', do Rubem Alves, se não me engano. Muito interessante. Eu trouxe para a sala de aula, os meus alunos andaram lendo e adoraram também.(...) Como eu trabalho na Escola Pública, e já trabalhei com movimento popular. (...) Se o meu aluno diz que vai fazer História, eu dou a maior força, trago material, dou informações, falo daquilo que eu penso, daquilo que eu gosto, daquilo que eu sinto, junto com ele, ouço. Porque realmente, eu acho que é importante.

ÂNGELA REGINA DA SILVA SULSBACH

A professora nasceu em 18/08/1974, no município de Caxambu do Sul, SC. Iniciou o curso de Magistério no Colégio Bom Pastor, em Chapecó em 1989 e concluiu na Escola Cenecista Ilma Rosa de Nês também em Chapecó. No dia 26 de

março de 2002, estive na Escola Leonor Lopes Gonzaga, em Guatambu com a professora, formada em História pela UNOESC Campus Chapecó, no ano de 1998. Em sua narrativa entre outras podemos captar as seguintes informações:

> Na verdade, eu não tinha decidido bem pela História, eu tinha entrado na parte da Educação Infantil. Primeiro de Pré-Escola, primeira série, a fase inicial. Como eu tentei várias vezes Pedagogia e não deu certo. As meninas, as colegas do município me convidaram para fazer, esse grupo e, eu acabei entrando. Nos dois anos seguintes, que eu comecei a faculdade, que eu fui trabalhar com História, antes eu trabalhava só com Educação Infantil. (...) Hoje eu sou efetiva, hoje eu estou com quarenta horas durante o dia eu trabalho na Secretaria da Escola, e dez horas à noite, com História. (...) Eu estou aqui na Escola desde 1999. Esse ano eu não estou trabalhando História Regional, porque eu só estou trabalhando duas noites. (...) Eu continuei só lendo. Só lendo, não fiz mais nada. As minhas apostilas da Universidade. Não tenho nada novo, material novo, assim, eu tenho relido aquilo que nós vimos. Todos os textos que os professores passavam eu tenho lido de novo. (...) Para estar orientando, elaborando um outro texto para piazada[38], assim, 5ª fase, principalmente. (...) Eu, se tivesse poder de influência, de decidir, fazer História, eu iria dizer para ele (*refere-se aos alunos, quando perguntei o que diria para um aluno que quisesse cursar história)* fazer, principalmente para tu conseguir entender o que está acontecendo hoje no mundo, no Brasil. Assim, eu iria indicar nesse sentido. Para tua formação, você ter mais subsídios para entender toda essa mudança, todas essas discussões, tudo isso. Para melhorar a formação, mas, assim, para aplicar em sala de aula seria um pouquinho mais difícil. Eu diria que fizesse, sim. Iria dar o maior apoio. Iria dizer, vai sim, porque para tua formação é fundamental.

DÉBORA DUTRA

Nasceu em Erechim- RS, no dia 22 de setembro de 1975. Cursou Magistério no Colégio Cenecista Ilma Rosa de Nês, em Chapecó. Prestou vestibular para Comunicação Social – Jornalismo na Univali em Itajaí- SC, mas transferiu-se para o curso de História da UNOESC no segundo semestre de 1996 formando-se me 1999. No dia 10 de julho de 2002, em Chapecó, falei com Débora,

[38] - Termo regional, a professora se referiu aos alunos.

> Eu cursei um ano de Jornalismo, eu tinha um professor muito bom de Sociologia, na Univali, em Itajaí, ele começava a relacionar, sempre falar dentro da Sociologia, sobre fatos históricos, e eu me sentia completamente nula, porque eu não sabia de nada daquilo que ele estava falando e, eu senti necessidade de ter uma base. (...) Mas, como eu me efetivei numa Escola a partir daquele momento você sabe que não vai estar perambulando, que você vai estar ali exatamente naquele lugar, conhecendo os alunos ano após ano, facilita de uma certa forma, você desenvolver um trabalho contínuo. Não ficar sempre termina um ano, quebra o trabalho aqui, depois começa de novo, realmente seria muito mais complicado. (...) Bom, a nossa Escola dispõe, assim, de uma infra-estrutura, digamos, relativamente boa, nós temos um acervo razoável na biblioteca para trabalhar com os alunos em sala de aula. Quando você quer encaminhar livros para leitura, temas para pesquisa. (...) Olha, a relação com os alunos, eu acho que ela é boa. É claro que não... É, meio complicado estar colocando isso, assim, como é exatamente, depende de aluno para aluno, e depende a turma também. (...) Bom, depois da Graduação eu fiz a Pós-Graduação, terminei as aulas, mas estou em processo de parto, construindo, fazendo a pesquisa da Pós-Graduação, realmente muito trabalhosa. É um estudo, porque você vai pesquisar um enfoque, um tema, aí continua a formação nesse sentido da Pós. E, alguns cursos, que o Governo Estadual vem proporcionando para os professores. Alguns encontros interdisciplinares agora, na semana que vêm vamos ter encontro também de uma semana com professores de História e Geografia, vai ser lá em Camboriú, de todo o Estado. (...) O que eu tenho lido refere-se somente... Fora, assim alguns textos curtos e rápidos, para trabalhar com os alunos, mas senão as leituras que são direcionadas para a monografia da Pós-Graduação. O tema da pesquisa da Pós-Graduação, que eu vou trabalhar a História e cinema, então, textos relacionados a esse assunto.

DIRCE LAUFER

Nascida em Cunha Porá- SC no dia 15 de abril de 1973, concluiu em 1994 o curso de Magistério no Colégio Cenecista Jorge Lacerda em São Lourenço D'Oeste, formou-se em História pela UNOESC em 1999. A entrevista aconteceu no apartamento da professora.

> Bom, uma das dificuldades é conseguir aula. Porque eu vejo, assim, que o campo de História, já tem bastante pessoas formadas nessa

área. Então, como eu sou ACT[39], ainda não... É difícil estar encontrando aulas para dar. E aí você acaba pegando outras disciplinas que não são da tua área para poder estar... Em função do econômico, do financeiro. Essa é uma das dificuldades. (...) Já peguei Artes, Sociologia, Filosofia. Mais estas três disciplinas que eu peguei. Enquanto fazia o curso eu dava aula de Artes. Assim, tinha uma relação, mas eu não sabia exatamente como é que se trabalhava em Artes na Escola. Então para mim foi uma dessas dificuldades. História da Sociologia, aliás, Sociologia e Filosofia foram disciplinas que eu dei, só que eu tive um semestre só de cada disciplina, mas também, assim, não preencheu aquilo que eu de repente deveria dar. No momento em que eu peguei História, a dificuldade foi, assim, a faculdade, ela passa muitos textos técnicos, filosóficos para a gente. Então, o conhecimento do profissional é bom. Mas o problema é estar repassando isso para os teus alunos. Quer dizer, a dificuldade na Didática, em transmitir Esses textos. Formas, estratégias diferentes de você estar envolvendo o aluno, para conseguir transmitir esse conhecimento. Essa, eu acho, foi uma das maiores dificuldades que eu enfrentei e, ainda hoje eu venho enfrentando. Então, muitas vezes, a gente senta com os professores da mesma área, que têm a cabeça um pouquinho mais aberta, que se deixam envolver pela coisa, para estar trocando figurinhas, estar vendo em que momento trocar, como mudar essa aula. Procura sentar com professores de outras áreas também, para estar vendo como dar essa aula, para que ela se torne diferente, dinâmica, interessante.(...) Eu tive a sorte de pegar duas Escolas e de trabalhar Nessas duas novamente. Porque o grupo de profissionais achou que eu tinha uma certa capacidade, que eu conseguia dominar bem as aulas, que eu estava repassando o conhecimento de forma diferenciada, então, o grupo conseguiu me segurar. De alguma forma eles conseguiram fazer com que eu ficasse lá, de repente tomando a vaga de uma outra pessoa, não sei Elison, posso estar tomando a vaga de uma outra pessoa que estava na fila de espera. Mas, o grupo me peitou e segurou, bancou a coisa. Em ambas foi mais ou menos por aí o caminho. Esses profissionais que bancaram para mim são as pessoas que realmente sentam comigo, dialogam, que vêem onde a gente pode estar mudando, onde pode estar trabalhando de forma diferente. (...) De pesquisa? Bom, assim, como eu trabalhei muito pouco com História, nas outras áreas eu nem procurei ver isso, enquanto dava as outras disciplinas, eu nem me preocupei muito com isso. Em História eu consegui criar algumas pesquisas, por exemplo, na questão dos pais, em estar trabalhando um pouquinho da história dos pais: de onde vieram, porque estão aqui, quais as dificuldades que eles sentiram. Nesse sentido a gente conseguiu fazer uma pesquisa boa. A questão das mulheres, também foi feito uma pesquisa com diferentes mulheres,

[39] - Professores contratados temporariamente, são denominados Admitido em Caráter Temporário – ACT.

para trabalhar dentro da História, como a mulher, ela foi conseguindo alguns direitos, como ela era submissa em determinado período histórico, o porquê dessa submissão, como as mulheres são hoje. Então, conseguimos fazer pesquisa com os alunos. Eles foram buscando materiais, trouxeram material para a sala, conversaram com as mães, algumas mães até colocam que não são submissas, as contradições. E, eles percebem isso. Mulheres que trabalham fora. Eles foram fazer pesquisa e depois a gente produziu um texto em cima dessa pesquisa que eles fizeram. Mas, eu posso dizer que a questão de pesquisa ainda não foi muito ampla. Até pelo sentido de que, quando você trabalha 50 ou 60 horas e está numa Pós-Graduação, é bastante complicado, porque para ti fazer a pesquisa tem que ter um planejamento, um projeto dessa pesquisa, e tem que estar dando caminhos para o aluno ir buscar, mostrar fontes, mostrar o que é que tu queres dessa pesquisa, como ela vai se desenrolar. E isso não foi possível, até agora. Eu fiz pesquisa, mas eu acho que houve algumas falhas também. Quando se concluiu a pesquisa em si, deu para perceber que houve algumas falhas.(...) Eu acho que é muito mais regional do que mais abrangente. É muito mais partindo daqui, do nosso espaço local, o envolvimento de Santa Catarina dentro de um contexto maior né. A princípio, Chapecó mesmo, por exemplo, estar trabalhando a questão indígena de Chapecó, depois partindo para Santa Catarina e depois a um nível mais nacional e até internacional. Os índios americanos, a situação que eles estão passando. Eu acho que muito mais local e regional, do que fora disso.(...) Não é tudo que você consegue levar, até porque eu acho que ainda falta muito conhecimento, falta muita leitura para mim. Eu percebo, às vezes, que existem algumas falhas eu tenho que buscar mais material, mais assuntos. Eu percebo isso sabe, mas eu consigo fazer essa ponte. (...) Hoje? Eu tenho três sétimas, três sextas, são seis, sete, oito. Eu tenho umas doze turmas hoje. É, mas eu já cheguei a ter 24 diários. É, era um inferno, era tudo espalhado. Com um monte de disciplina diferente, às vezes eu não entendia mais nada. Eu mesma já não me entendia. (...) É, quintas, sextas e sétimas, tenho as primeiras séries do ensino semestral[40]. O primeiro semestre eu trabalho a História de Santa Catarina com eles. Isso é no noturno voltado à História de Santa Catarina. Foi criado o ano passado na grade curricular, quando se implantou a semestralidade. Então tem duas disciplinas alternativas que eles podem ter e a opção de uma delas foi a História, por que não tinha no primeiro semestre. E, a gente optou por fazer a História de Santa Catarina, nós fizemos um projeto, os temas que seriam dados nesse semestre para os alunos. Eu comecei a trabalhar somente a História de Santa Catarina. (...) A princípio a gente trabalha, os grupos étnicos que vivem em Santa Catarina. Índios, caboclos, os grupos africanos, os europeus, alemães,

[40] - Na época das entrevistas a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina havia implantado a semestralidade no Ensino Médio.

italianos, outras etnias. As relações sociais que ocorrem entre esses grupos, à colonização e expropriação das terras dos índios, a resistência desses grupos, os conflitos que ocorreram, a reelaboração cultural, como ficam esses grupos hoje, como é que a gente está percebendo a esses grupos hoje. Principalmente a questão indígena e a cabocla, que hoje eu vejo, assim, que são grupos étnicos invisíveis no nosso contexto social. Os movimentos que vão surgindo em Santa Catarina, algumas revoltas que ocorreram desde o período da colonização até a atualidade. Algumas revoltas como o Contestado, a República Juliana, a relação de Santa Catarina com o Rio Grande do Sul. Alguns Movimentos Sociais como as mulheres agricultoras, o MST, o movimento indígena, dos atingidos por barragem. Estar enfocando por que eles surgiram, qual é a função deles no momento social hoje. A questão do Neoliberalismo dentro de Santa Catarina, como é que funciona isso aqui no nosso estado. (...) Bom, eu acho que fui uma das pessoas que mais se envolveu e continua se envolvendo na conscientização da própria categoria, dos alunos, eu estou sempre presente. Não só na categoria, nas lutas de categoria de profissionais da minha área, mas nas de outras categorias. Por exemplo, já teve um movimento do MST, eu estive lá no meio. Porque assim, eu tenho consciência do que eles querem, porque que eles estão fazendo, porque que eles estão nessa luta, e, me envolvi. O movimento, numa parada dos caminhoneiros também, a gente foi lá, acabou se envolvendo com o grupo, conversando, dialogando. Então, quando tem movimentos eu procuro perceber por que é que esses movimentos, eles estão presentes. Por que eles estão se constituindo enquanto movimento, eu procuro acompanhá-los. Até duas semanas atrás teve o ato público dos alunos, eu fui para a sala de aula, levei os textos sobre o Édson Luiz de Lima Souto. Conversei com os alunos, expliquei para eles por que o Édson Luiz tinha sido assassinado, em função do que e, já aproveitei um texto na minha aula de História, trabalhando a situação política, o período da década de 1960, a questão militar. Para mim o texto foi muito bom, eu aproveitei, trabalhei minha aula, numa outra dinâmica de grupo, foi criando essa consciência nos alunos. Esse foi um momento que eu extrapolei mesmo. Todas as turmas, eu tirei o meu tempo para falar sobre isso. Eu queria que eles tivessem esse conhecimento, tivessem essa conscientização. O movimento estudantil, ele não é um movimento que está para brincar, que existe só para ter um nome, ele tem uma função social sim, que os estudantes têm que estar entendendo por que ele existe, em função do que é que ele veio, quais as lutas que eles podem estar se engajando hoje. Por que em uma das Escolas não se tem nem um grêmio. O grêmio foi podado durante muito tempo pela direção da Escola. Eles nem sabem a função do grêmio. Hoje a gente está tentando abrir novamente esse espaço para eles, colocando que o grêmio não tem a função só de fazer uma rifa, de arrecadar fundos para Escola, de estar ajudando no dia do torneio de futebol, mas que ele tem leis, que ele tem

regras, que ele tem também direitos. Que ele pode contribuir com outras coisas, que ele é uma entidade legal perante a lei, que ele pode pedir coisas também, de estar tendo movimentos contra o próprio estado, que daqui a pouco a Escola vai ser privatizada e eles não sabem, está sendo reordenada[41] e eles não estão conseguindo perceber isso. Eu estou participando com eles constantemente. Quando eu posso ir nesses atos públicos eu vou, estou do lado deles, converso com eles. Apesar de a direção não gostar muito desse meu papel, dessa minha função. De achar que eu estou interferindo, mas eu acho que não. Eu vou. E, até, quando eu não vou, eles me cobram, eles perguntam professora por que você não esteve lá conosco, por que você não foi? Então, eu consigo acompanhar muito bem, e tenho consciência do que são esses movimentos todos, ao passo que eu vejo que alguns colegas meus eles não se envolvem em nenhum momento. Eles não criam vínculo. Eu tenho a impressão que eles são um pouco alienados. Porque de repente, também não têm tempo, não sei. Essa é a minha representação sobre o grupo. (...) Depois da Graduação na medida do possível eu procurei ir lendo alguns livros que havia comprado no período de Graduação e não consegui lê-los, não consegui dar conta. E até hoje também não consegui dar conta. Iniciados e não terminados. Enfim, eu estou procurando sempre ler, procurei no período de férias alguns livros que tinham a ver com a História em si, até para utilizar no momento de dar aula. E, atualmente, fazendo a Pós-Graduação e já pensando num Mestrado mais adiante. Eu já percebo, assim, que a gente vê as mudanças dentro da gente como elas ocorrem. A cada aula da Pós que a gente têm, já vai com um olhar novo para dentro da sala de aula. Isso é interessante, assim, o que eu falava antes eu já não falo mais agora. Às vezes, eu tenho a sensação de que os meus alunos são meus cobaias, e que, de um certo modo, eu peco com eles. Quando, na medida em que, vou adquirindo esse conhecimento, que vou tendo uma outra consciência. E, eu vejo que estou errando, o que achava que era certo e agora já acho que não é mais. Quer dizer, a gente se perde um pouquinho por causa disso, sabe, Elison, dá a sensação de que você está usando as pessoas. Não sei até que ponto isso é certo ou não, ou que é normal ou não? (...) Cursos, eu fiz um... Dois. Um em cada Escola, mas, não dentro da área de História, mais em Educação Geral. Fora isso, Elison, eu não fiz nenhum outro curso. Não consegui, assim, viajar para nenhum, curso fora, nenhuma ANPUH, nenhum Encontro Regional de História, nenhum curso mesmo da disciplina de História. Até fui alertada pelos colegas que estava acontecendo um curso ano

[41] - O reordenamento foi uma tentativa da Secretaria Estadual de Educação em agrupar na mesma Escola apenas os alunos de mesma faixa etária. Assim, ficariam Escolas com alunos de Educação Infantil, de Séries Iniciais, do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e outras Escolas com alunos de Ensino Médio. Os professores, pais e alunos mobilizaram-se e conseguiram impedir este movimento, mantiveram as Escolas com todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, inclusive, algumas delas mantiveram turmas de Educação Infantil. Há uma tradição na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em colocar todos os filhos, de diferentes idades, na mesma Escola.

passado se não me engano foi você que ministrou um curso na Universidade, mas em função dos 24 diários que eu tinha, com todas as aulas que eu tinha, tinha que estar procurando uma substituta para dar aula no meu lugar. Eu não consegui chegar até lá. (...) (...) Bom Elison, as dificuldades elas vêm. O problema é te colocar elas agora, nesse momento. Ao longo da carreira tu vai sentindo as dificuldades sim. Algumas questões que a Universidade levar os alunos para esses movimentos que estão surgindo na cidade, como? A questão agrária lá é o INCRA, de repente... A gente nunca fez no nosso curso. Tirando fotos, pesquisar isso, pegando entrevistas com essas pessoas que estão ali nesse momento, que é um momento histórico que vai passar. Estar levando de repente para um toldo indígena, conversando com esses índios. Estar ocupando um pouquinho aquilo que é nosso, que está aqui. Levando os alunos da Universidade para a Escola, conhecer o que é esse espaço público, o que é essa Escola Pública. Eu percebo, assim, que tem muitos alunos que fizeram, muitos não, mas alguns deles que não têm o conhecimento da Escola Pública ainda. E daí olhando como é que fica a questão da teoria e prática. Levar esse grupo de alunos, sentando lá, vendo como é esse dia-a-dia do professor. Para além da estágio. Como é esse dia-a-dia, como funciona a questão burocrática da Escola. Assim, problemas que nós viemos enfrentando. E eu acho, assim, o historiador, ele se sente muito comprometido com todo o meio social. Eu vejo que nossa responsabilidade enquanto historiador, ela é muito grande. Muito, muito grande. Que a gente tem uma importância fundamental na Educação. Que é estar transformando esses alunos. Não reproduzindo eles, mas sim transformando, que a gente quer uma transformação social. Então, cada vez, que ocorre um problema a gente se pune, ou a gente se vangloria, ou sabe... Por exemplo, quando aconteceu o reordenamento, a gente tava percebendo alguma coisa que de repente a Escola poderia ser privatizada. O grande grupo em si não se move, não se movimenta, não se dá conta. Algumas pessoas do grupo que se dão conta disso. E daí, de repente você pega um tempinho livre e senta com o colega, vamos escrever esse texto? Vamos levar de sala em sala? Exploda-se a aula de hoje, alguém que assuma o meu lugar. Numa das Escolas a gente tem essa flexibilidade. Ó colega, você não tem, procura dar uma aula, fica lá no meu espaço um pouco, porque agora não dá. Assim, já houve esses momentos de parar, sabe? De entrar em sala de aula e colocar a situação, invadindo a aula do teu colega, pedindo licença, olha, eu acho que é o momento de nós pararmos. Os alunos têm que saber o que está acontecendo aqui, e colocando essas situações, que a Escola pode ser privatizada, que o reordenamento vai trazer dificuldades para eles, que eles têm que nos ajudar, que a luta não é só do professor, que é deles também. Então, essas são algumas dificuldades que a gente vai encontrando ao longo do Curso, que vão... (...) Por um lado eu ficaria muito feliz. Assim, por estar percebendo que ele, que ele tem um novo entendimento disso.

Do que é a História. Eu acho que eu me sentiria muito bem. Eu já ouvi isso. Eu já ouvi isso de alguns, eu fiquei muito, muito feliz, por estar mudando, por estar vendo que realmente eles entenderam o que eu quero passar para eles. É claro que alguns antes de eu começar a dar aula, eles já tinham, assim, um direcionamento. Eu acho que eu quero trabalhar com isso, mas de repente se afirmaram. Eu quero ser isso, eu vou fazer isso. Inclusive, um dos meninos do Movimento Estudantil já chegou e falou para nós que ele vai ser um historiador, que ele quer fazer História. Que ele só vai terminar o Segundo Grau e vai fazer História, e vai voltar para a Escola, dar aula. Onde ele foi aluno, ele quer voltar para dar aula e, ele já teve confronto com a direção da Escola, já foi barrado para entrar em sala de aula. Então, um dia eu disse para diretora, que ela não vai impedir. Porque ele vai conseguir, sabe, e isso foi muito importante para nós. Eu vejo, assim, que deu uma auto-estima, sabe? O ego foi lá em cima. Então, nesse sentido foi interessante. Por outro lado, eu me preocupo. Porque o nosso campo de História, já não existem mais vagas. Eu não sei em que medida esse historiador, ele vai conseguir o seu espaço. Até que ponto ele vai conseguir abertura, até onde ele vai conseguir chegar. Quantas dificuldades mais além das que eu enfrentei, ele vai enfrentar? Isso tudo me preocupa muito. Eu sei que você muito vai estar contribuindo, para a mudança. Mas eu não sei até que ponto ele vai conseguir ser feliz com isso? Isso é bastante preocupante. Quando eu vejo assim, os meus colegas, que não conseguiram estar na área em que eles passaram quatro anos ali se aperfeiçoando, passaram quatro anos dando de si para conseguir ter essa profissão, ter esse curso, ser professor de História, e agora não estão trabalhando nessa área. Eu acho que isso é bastante, muito decepcionante, não sei, eu acho que é muito triste. Eu me preocupo com essas gerações que vêm. E, o campo de trabalho? Onde é que eles vão encontrar esse campo de trabalho? Que é como eu te falei, a Escola ao invés de ela se ampliar, ela está diminuindo de tamanho, e está empilhando alunos. Daqui a pouco a gente tem alunos pendurados em cabides no teto, porque esse espaço está restrito. E a gente não consegue lutar contra isso, porque é uma minoria que luta contra. Uma pequena minoria. Os pais, muitas vezes, não se engajam muito, eles querem que o seu filho esteja na Escola, mas não importa como está a qualidade de ensino de seu filho. Se eles estão em 150 não importa, o que importa é que ele está lá na sala de aula. Se ele está aprendendo ou não? Não tem importância. Mas que ele esteja lá e que ele passe de ano. E essa situação está muito complicada, de mostrar para os pais que o caminho não é esse, que não é, assim, que se constrói. Então eu acho que o historiador, não só o historiador, mas todos os campos de Licenciaturas, eles estão com bastante dificuldades.

ELISABETE DAL PIVA MOREIRA

Nasceu em Chapecó em 5 de julho de 1961. Cursou Magistério no Colégio Bom Pastor em Chapecó, concluindo-o em 1986. A entrevista foi realizada no município de Guatambu, na escola Leonor Lopes Gonzaga. A professora formou-se em História pela UNOESC Campus de Chapecó, no ano de 1998. Realizamos a gravação de seu depoimento, no dia 26 de março, de 2002.

> Faziam 15 anos que eu não estudava, estava meio bitolada, acreditava que era aquilo mesmo. (...) Eu não fiz o curso Normal (...) eu passei do Segundo Grau direto para a Universidade. (...) Eu comecei a trabalhar já fazem 17 anos. Eu fui com a cara e a coragem. Hoje eu me dou conta disso, na época eu até não percebia. A gente não tinha preparação nenhuma. Simplesmente era colocar lá dentro da sala e se virava, até não sei como. Hoje se eu penso que eu alfabetizei crianças eu fico apavorada, como é que eu consegui fazer isso? (...) Sabe que durante o tempo que estava fazendo faculdade, estava trabalhando, sabe? Então, eu não acredito que houve uma diferença no final da faculdade, mudei aqui. Isso foi uma coisa que foi acontecendo. Isso foi acontecendo durante o período que a gente foi fazendo a faculdade, e que não teve, assim, uma ruptura, que mudou e eu fiquei diferente. Eu acho que foi acontecendo durante (...) Eu acho que, a nossa vantagem, Elison, é que nós três estudamos juntas. Assim que nos formamos, eu já comecei a trabalhar História, eu já estava trabalhando História aqui. (...) Eu estudei em Colégio de padre, de freira, primeiro de freiras, depois em Colégio de padres. (...) Eu fiz a Pós, eu fiz poucos cursos, tenho que avaliar isso. Mas eu fiz a Pós. Foi bom. No geral se eu for analisar, foi bom. Não exatamente o que eu buscava, mas contribuiu mais até para eu conhecer outras realidades, sabe, que a gente tinha um grupo bem diversificado lá, com professores de vários estados. Então, eu acho até que a gente ganhou muito mais na conversa com o pessoal do que exatamente no curso em si. Eu fiz na Universidade São Luís, em Jaboticabal, que era Metodologia do Ensino de História. Como trabalhar a História. Tivemos muito material que nos foi dado, vamos dizer, assim, muito material como músicas, livros, textos, para serem trabalhados em sala. Várias áreas, filmes muito interessantes. (...) Eu não tenho, assim, a não ser material de pesquisa, revistas com os últimos acontecimentos, até para eu não ficar fora do mundo. Não li nenhum livro, assim, mais a questão de revista e jornal. Eu não tenho lido outra coisa, não. Eu sinto falta é de fazer cursos. Eu sei que não é que a Universidade não esteja oferecendo, está me faltando buscar mesmo. Eu acho que eu preciso de cursos e de ler mais mesmo. Eu até, o dia que eu

> fui à Universidade, a gente dando uma olhada lá, existem livros ótimos, que te chamam atenção, assim, de cara, mas isso é a muleta que a gente tá sempre apoiado. Acaba não comprando, acaba se escorando no tempo, na falta de tempo, excesso de aulas, etc., e não busca isso, mas cursos sim, cursos para você não perder aquela... (...) Sinto falta de discutir, de conversar, de ouvir outras idéias, de ver outras posturas, eu sinto falta.

ELISABETH FRANCISCATO BUSATTO

A professora nasceu em 16 de julho de 1971, no município de Irai, no Rio Grande do Sul. Cursou magistério na escola Cenecista Ilma Rosa de Nês em Chapecó, concluindo-o em 1979. No dia nove de julho de 2002, na Escola Básica Jacó Guisi, em Chapecó, no Bairro Engenho Braun conversei com a professora Elisabeth, professora de História desta Escola, graduada pela UNOESC Campus Chapecó no ano de 1998. A gravação da entrevista com a professora apresentou problemas técnicos, o som da gravação ficou muito ruim, por isso consegui entender e transcrever muito pouco. Foi uma pena. Do pouco que conseguimos transcrever captamos que a professora narrou o seguinte sobre suas condições de trabalho:

> Eu tenho quase 20 anos de aula de 1ª à 4ª. Então, a prática foi muito fantástica, porque eu saí do primário com os pequenos, onde você tem praticamente que carregar no colo, para adolescentes e jovens que você sabendo orientar... (...) Nossa! Eles são muito mais dinâmicos, mais prontos para uma discussão do que uma criança de 1ª à 4ª. (...) Com a História são nove turmas, de 5ª à 8ª. Todas são boas de trabalhar. (...) Era muito tarde quando eu comecei a gostar de trabalhar com alunos maiores, com adolescentes. Eu achei, assim... Não senti dificuldades. Gostei mesmo.

EVÂNIA MÜLLER DA ROSA

Nasceu em 13 de julho de 1975 em Chapecó. Cursou o Ensino Médio no Colégio Estadual Pedro Maciel, em Chapecó. Filha de um comerciante e uma

professora. No dia 10 de julho de 2002 estive na casa da professora, formada em História pela UNOESC – Campus Chapecó no ano de 1998.

> Eu trabalho na Rede Estadual e na Rede Municipal, se for olhar, de uma certa forma, em termos de teoria, até tem proximidades, a questão Materialismo Histórico-Dialético, o Histórico-social, mas a prática, a realidade, o tempo que tu tens para planejamento no Município é um planejamento coordenado, um planejamento global, pegando a interdisciplinaridade, então, isso vai sempre complementando. A tua prática, ela vai ter bastante fundamentação, e vai ter meios para que a tua teoria não fique vazia. Que tu consigas colocar em prática. Agora, no Estado tá sendo bem complicado. Tu é colocado em sala de aula, com salas cheias, e sem acesso a muitas coisas. Cada um faz como tem na cabeça. (...) É uma relação boa com os alunos, que eu dou autonomia a eles, tento fazer, eu tento trabalhar de uma forma com que os alunos não copiem o meu discurso. Eu vejo, assim, depende a sala, depende como que eles já foram trabalhados, tu tenta, tu vê a possibilidade das metodologias, mas, muitas vezes, realmente não dá certo, eles questionam, questionam. (...) Olha, enquanto categoria, enquanto luta, eu não sou sindicalizada, nem no Estado, nem no Município, porque têm algumas questões, assim, principalmente desse ano, que me deixaram bastante, deixaram... Esse Sindicato em descrédito comigo, mas eu participo das discussões, participo das reuniões, não consigo, devido à minha questão familiar agora, não consigo estar atuante, assim, na Escola, no grupo, mas a decisão, geralmente, quando tem alguma mobilização eu participo. (...) Eu já estou numa Pós sem terminar, não sei se vou dar cota de acabar. Eu acho que veio ajudar, para ampliar. Só que, assim, a questão da linha em si, é praticamente a mesma linha do Curso, então, ela vem me ajudar enquanto aperfeiçoamento, metodologia, enquanto discussão, vem ajudar. Mas eu vejo que não apresentou novidade não. (...) Dentro da Rede Municipal, aqui tem os cursos da Rede Municipal de Capacitação, eu tenho feito. Agora vou fazer pelo Estado. Faço geralmente os curso de capacitação que a Rede me propõe. (...) Olha, o que a gente tem lido, além de jornais, revistas, pouca coisa, realmente, nada praticamente o que eu li foi na Pós, Foucault, Thompson, Bourdieu, nada, além disso. (...) Hoje eu tenho terceiro ciclo, então, são cinco turmas pela manhã, tenho à noite, eu tenho quatro noites que eu trabalho quatro turmas, oito turmas, nessas quatro noites, oito turmas. Não, pela manhã que são cinco turmas, cinco turmas diferentes, conteúdos diferentes, embora a mesma temática, mas conteúdos diferentes, até metodologia diferente. (...) Eu diria que bom. Eu vejo assim, vários já disseram: professora o que tu acha, de eu fazer faculdade História. Eu aconselhei que fizesse História, que eu vejo assim, História, se tu pretende ter um retorno financeiro, não te digo muita coisa, agora, se tu pretende, assim, para vida, faça História.

GENTÍLIA GELTRUDES CASAGRANDE

Nasceu em 05 de fevereiro de 1956, em São Lourenço D'Oeste, SC. Formou-se no Magistério em 1978 no Colégio Estadual Presidente Artur da Costa e Silva, em Xanxerê, SC. A entrevista realizou-se na residência da professora em São Lourenço D'Oeste.

> Às vezes, me deparo com certas turmas, aonde você prepara, chega, e não é isso que o aluno quer ouvir. Então, de repente você tem o Curso, mas você chega a se questionar, puxa vida, mas é isso mesmo, será, que eu preciso mudar? E, o Curso em si, ele deu os caminhos, agora, têm que buscar um jeito de trabalhar. O que me angustia, muitas vezes é, você não conseguir o objetivo que você se propõe. E aí você acha, será que eu estou falhando, será que eu não preciso buscar mais um curso, para me ajudar, abrir mais os horizontes. São dificuldades que aparecem. São, às vezes, turmas diferentes também... Eu acredito que seja isso mais. (...) Eu fiz concurso e fui para uma Escola do interior, eram todos filhos de agricultores. Do centro aqui, dá 30 km, 26 km, para ir. E como experiência de início, foi muito bom, porque os alunos que eu tinha lá eram bem diferentes. Se é que se pode dizer, diferentes, do interior para a cidade, eram meninos, rapazes e moças, tinha até a 8ª série. Vinham para a Escola com muitas dificuldades, principalmente, porque trabalhavam meio dia, você tinha que dar uma atenção especial. Eram turmas pequenas também. A turma maior eram 15 alunos. Então, você podia fazer milagre, se quisesse, com essas turmas. Porque tudo o que você trabalhava, você tinha uma resposta com eles. Eram alunos críticos, participantes. Muito ativos, de fazer as coisas, apesar das dificuldades. Eles vinham de várias comunidades. Passa o ônibus, recolhe eles e traz para uma Escola centralizada. Então de 5ª à 8ª, a turma que tinha mais era 16, 15. Eram turmas pequenas. Aí você tem como chegar até o aluno, ver a dificuldade ajudá-lo, questionar, era bem mais fácil. Enquanto que, aqui, no centro você tem turma de 40, 38. A gente acaba trabalhando porque o sistema impõe isso mesmo e não tem outra proposta, a gente sabe que é complicado. Principalmente, as 5ª séries, que precisam de uma atenção mais de perto. Eu procuro textos. O livro didático a Escola adota. Pegam o livro didático na biblioteca e, eles ficam com o livro. Eu, por exemplo, tenho uma 5ª série que tem dois livros didáticos. Eu acabei dando um outro, que é História Crítica, acho que lá tem alguns textos que podem ser utilizados. Mas além desses livros, claro que a gente ocupa talvez um texto ou outro, eu procuro fazer xerox de textos, buscar, digitar

um texto, para poder subsidiar. Porque, por exemplo, você vai trabalhar sobre o índio, que é um tema que você trabalha na 5ª série, você tem que buscar em outros livros. A realidade daqueles livros didáticos a gente sabe qual é? Já está bastante ultrapassado não tem muita coisa que se tirar. Então, eu procuro trabalhar textos, discutir o texto, depois, talvez até montar alguma coisa, um painel, alguma coisa relacionada com o texto, principalmente, nas 5ª séries. Faz uma mini-exposição na sala, que é uma coisa que daí os outros professores, por exemplo, de Português, de Geografia, de Artes... Numa pequena exposição que eu fiz sobre o dia do índio, eles se aproveitaram daquele material também para trabalhar dentro da área deles. Uma complementação eu busco em livros. Por exemplo, eu tenho alguns livros em casa, outros da Biblioteca, tem várias opções que eu busco, assim, aquele que eu acho que casa bem com aquela turma, dentro daquele assunto, faço xerox e repasso. (...) Por exemplo, vamos pegar uma 6ª série. Eles trabalham mais a questão das revoltas, Canudos. Eu já fui fazendo a relação. Inclusive ano passado à gente tinha até a proposta de fazer uma visita num assentamento, com uma 6ª série. Mas aí tudo contribuiu para não irem. Um dia chovia, outro dia... Sei que acabamos não indo. Era para eles perceberem, assim, o movimento, que muitos têm a concepção... Claro se eu vou trabalhar no Rui Barbosa, que é uma classe... Eu vou ter resistência. Mas eu vou ter alunos ali que vão aceitar, também. Se eu for trabalhar lá no interior eu vou ter a mesma coisa, também vou ter resistência. Porque na 5ª série eu senti quando eu falei ontem sobre, ontem não, acho que foi a semana passada que eu estava falando sobre isso e, alguém disse: - ah, professora, mas tem gente que tem terra e vai para lá só para ganhar mais terra. Às vezes, a gente já sente tem aquele que tem resistência, mas eu procuro trazer sim, professor. Isso é uma coisa... Aí até a gente, lê jornal, revista, até faço xerox de algumas revistas que a gente assina. Então, buscar esses movimentos que acontecem. Às vezes, nem precisa estar trabalhando o assunto, uma notícia no jornal provoca discussão na sala. Eu vou buscar, justamente, para eles entenderem que o livro está trazendo é uma coisa, mas a realidade é outra. Inclusive, eu já até usei as fotos do acampamento que a gente foi, que a gente fez a visita no assentamento[42]. Eles vêem na sala de aula, eles viram, discutiram, eu coloquei para eles que eram duas realidades. Só uma verdade é impossível. Eu levo, por exemplo, a questão de greve também. Quando o ano passado eu não fiz greve, eu acabava trabalhando na sala e dizendo que o aluno ficasse em casa mesmo. Que eu estava ali numa situação que infelizmente... Eu chegava a chorar. Mas era uma imposição. E depois eu acabei pegando a licença. (...) Olha, são dois anos. O que eu fiz? Curso veio um curso por correspondência, mas eu não fiz.

[42] - Aqui a professora Gentília refere-se às visitas aos acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terras, que todo ano eram organizadas pelo professor Alceu Werlang na disciplina de História de Santa Catarina III.

Eu parei no tempo, menos na leitura. Eu procuro me informar, fazer alguma coisa, mas sei lá, eu parei mesmo. Eu deveria ter feito alguns cursos, eu fiz alguns cursos, não que eu não tenha feito. Eu fiz alguns cursos de 20 horas, agora eu estou fazendo esse pela UNOESC, da prefeitura. É muito bom, gostei, é isso mesmo. Semana que vem tô indo para Fraiburgo, num curso também, mais no Estado. Fui empurrada para Administração Escolar, não tem nada a ver com História, mas não tinha ninguém para ir, daí eu vou, vou ver o que vou aprender lá. Mas de curso de História especificamente não saiu mais, eu acho. Pelo menos eu não tenho lembrança disso. (...) Assim, leio o Diário, que não tem muita coisa, mas você resgata alguma coisa até para trabalhar com o aluno. A revista Veja, que ela traz toda semana alguma coisa, e alguns livros, assim, que ultimamente nem livros mais eu tenho lido. Tenho relido algumas apostilas, inclusive do professor, eu sei de cabeça ainda. Daí meus livros que o professor deu o material, aí eu acho que tem alguma coisa. Mas, assim, aquela leitura que você fazia no período de faculdade, você não faz mais. Eu pelo menos não tenho mais feito. É aí que está a falha da gente. Como o hábito da leitura. Você lê a revista, porque a revista vem, você lê o que interessa. Política, coisas assim, questões recentes. Mas outras leituras ficaram bem falhas. (...) São quatro é, são. Ontem, por exemplo, eu trabalhei em 3 lugares diferentes. De manhã no centro, a tarde eu fui para o interior. Eu chego 7 horas, vou para o supletivo, é outra realidade totalmente diferente. Então, são três realidades diferentes. O pessoal do supletivo da fábrica que é aquela dificuldade, o mesmo sistema, mas é particular, só que aqui no particular você tem outro tipo de aluno. E lá na fábrica você tem outro, é aquele trabalhador que vem cansado, com cheiro de suor com vontade até de aprender ainda, apesar dos 30, 40 anos, e que você senta do lado dele, vai discutindo, vai conversando, é uma realidade... Eu acho que até, às vezes, é uma experiência que enriquece a gente. São pessoas que, às vezes, têm 15, 20 anos de fábrica. Não tiveram oportunidade de estudar. Que o próprio sistema cortou, tirou eles. E agora é aquilo que eu digo para eles, não é o melhor, só que depois... E até incentivo eles, os mais jovens, para que continuem estudando. Muitos deles já passaram no vestibular, inclusive. Isso que gratifica a gente, além disso, a gente tem que subsidiar com outros assuntos, eles vão buscando. Seria isso, são realidades diferentes, professor e você tem que ser um artista, às vezes, porque a cabeça da gente tem que dar uma volta, de uma hora para outra. E a necessidade faz isso. Porque com 10 horas você não sobrevive. (...) Foi muito interessante, vocês lembrarem da gente, já é uma motivação para a gente. Que de repente a gente diz alguém pelo menos está preocupado com aquilo que estão fazendo e pelo menos vendo de repente, buscar uma... Não é solucionar, porque não é um problema que não tenha solução, mas de repente a gente se questionar um pouco.

JEFERSON TISSIANI

Nasceu em 01 de agosto de 1978 em Nonoai no Rio Grande do Sul. Cursou o Ensino Médio na Escola Estadual Maria Dulcina da mesma cidade, concluindo-o em 1995. Estive na Escola Básica Neiva Costela, em Chapecó, onde trabalhava na época para conversarmos. Jéferson formou-se em História pela UNOESC em 1999. A entrevista aconteceu no dia 12/04/2001.

> Bom antes de acabar o Curso, eu já trabalhava, mas quando estava com o diploma na mão, ai eu pensei bem e agora? Eu posso trabalhar de verdade mesmo, trabalhar usando o meu conhecimento, usando tudo aquilo que eu aprendi. (...) Bom, eu procuro, sempre quando tem alguma coisa de interesse da nossa classe eu procuro participar. O problema é os demais professores, conseguir uma união para... Todo o colégio, para participar. Mas eu, de minha parte eu procuro sempre isso, porque é muito importante isso que é nosso, nosso futuro ali que está em jogo ali às vezes. (...) Bom, eu tenho procurado fazer bastante cursos para aumentar cada vez mais o conhecimento. Iniciei a Pós, procuro sempre... Quanto mais cursos eu fizer para aumentar mesmo o conhecimento (...) Fiz na URI, em Frederico Westfalem.

JOANA D'ARC SUTILLI

Nasceu em 25 de abril de 1963 em São Lourenço D'Oeste, SC. Cursou Magistério no Colégio Cenecista Jorge Lacerda em São Lourenço D'Oeste, concluiu em 1983. Como primeira Graduação fez Artes Práticas – Habilitação de 1º Grau em Joaçaba –SC na FUOC, concluiu em 1991. A entrevista aconteceu em São Lourenço do Oeste, no Departamento de Cultura da Secretaria Municipal de Educação. A professora Joana é formada em História na UNOESC, concluiu o curso em 1999.

> Com todas as séries, quinta a oitava série. Em todas as séries. (...) Quando eu estava fazendo faculdade, eu estava fora da área. Então, depois é que eu entrei realmente. Eu encontrei talvez um pouco de dificuldade, mas todas foram conseguido ser superadas. Com o fato de eu ter feito disciplina de História, faculdade de História, e entrei. Uma coisa que a gente pode dizer com certeza, é que eu passei a colocar no dia-a-dia, muitas coisas que nós vimos lá, que nós

> discutimos no curso. Então me auxiliou muito. (...) A maioria dos materiais são meus. Quando eu trabalho, trabalho com jornais, com revistas atuais, que abordem também o acontecimento que está ocorrendo hoje. Também com xerox de livros sobre o assunto, com lâminas, basicamente é isso. Algum vídeo também, eu pego um filme da atualidade, que é uma coisa que se for bem trabalhada atrai o aluno. Basicamente é isso. (...) Olha, basicamente passei às leituras. Não fiz curso, não estou fazendo Pós, mais seria as leituras, que agente tem feito. (...) Olha, em termos de História, (*pausa*) o que eu tenho lido? Seriam revistas, jornais e alguns livros de História, mais da própria disciplina que trata no caso das questões que eu estou trabalhando com o aluno. Seria a questão, por exemplo, das civilizações, a questão indígena, a República Velha, para ter mais subsídio para levar para o aluno". *A professora a partir de agora irá se referir ao trabalho que vinha desenvolvendo na Secretaria de Educação de São Lourenço D'Oeste*. "Não, eu não estou trabalhando na área de cultura, não sou diretora. (...) Bom, é uma experiência nova que eu estou tendo, alguns meses ainda, mas eu acredito que vai contribuir muito. A cultura é uma área ampla, ela é construída, todo mundo tem a sua cultura, ela se desenvolve conforme as opções que você dá a ela. Então, eu acho que cabe à gente através do que agente viu em História, contribuir em vários lados, em várias questões. Uma vez que nós temos também o museu, que é nosso, aqui do município, que estava um pouco abandonado, e que com esse trabalho todo que eu tive no curso, com relação à História, eu vou contribuir muito para dar uma nova renovação, uma revitalização no museu. Então, além do museu, tem vários lados que a gente pode contribuir. (...) Eu acho que o contato é muito importante, a troca de experiências também, contar como você está fazendo o teu trabalho, para o professor, ver com ele experiências novas. (...) Não, eu acho que a partir do momento que você trabalha em sala de aula, as questões vão surgindo, as dificuldades, os questionamentos.

JUSCEMARA DE ALENCAR MATIELO

A professora nasceu em Faxinal dos Guedes, SC, em 23 de janeiro de 1965. Como Ensino Médio realizou o curso do Centro de Educação de Adultos – CEA de Chapecó, concluído em 1995. Formou-se em História na UNOESC em 1998. A entrevista foi em sua casa no município de Coronel Freitas.

> Hoje eu trabalho com o 2.º Grau, História Regional, eu estou trabalhando aqui a nossa região, a colonização de Coronel Freitas. (...) Eu tenho cinco anos de trabalho, eu sou uma professora nova ainda, eu me vejo nova dentro do magistério. (...) A minha pesquisa me ajudou bastante porque eu tive um entendimento de que essas

> diferenças de costume, de cultura é que, assim, faz com que, por exemplo, o italiano, o caboclo eles não se entendam. (...) Nós enquanto professores de História, nós temos que estar no dia-a-dia preocupados trabalhando em sala de aula a questão dos Movimentos Sociais. Até hoje eu fiz todas as greves, participei de manifestos de agricultores, eu participei de todos, no sentido do, movimento social, que eu coloco para os alunos, é a única forma de se tentar mudar alguma coisa no sentido das pessoas hoje mais carentes, das pessoas mais prejudicadas, pessoas que estão mais necessitadas hoje no nosso Brasil. (...) Eu procuro sempre fazer cursos na minha área ou na área da Educação. Agora, eu vou fazer um curso também lá em Fraiburgo que é dentro da área de Educação. (...) A eu fiz vários, fiz aquele curso de Treze Tilhas, fiz outros cursos na UNOESC também de História e Historiografia, fiz dentro da área de Educação, assim, cursos pedagógicos, é são esses cursos que eu fiz. (...) Hoje, por exemplo, eu estou lendo um livro, o último que eu comprei do meu último curso ali, é um livro do CEOM – História de Santa Catarina (...) O que eu digo, olha, parabéns. Escolheu uma disciplina ótima de se fazer, só que se prepare, que, para você ser um professor de História não é você conhecer quem descobriu o Brasil ou você passar para os alunos os grandes heróis e nem fazer com que o aluno saiba todas as datas. Se você está fazendo a história direcionada a ser professor, você vai ter que buscar muito. (...) A experiência que eu tive também com adultos, eu já dei aula para os adultos também, para o SEJA, eu tive uma grande experiência também com eles. Eu pensei, assim, no começo que iria ser muito mais difícil trabalhar com os adultos do que com os próprios jovens e adolescentes, só que a gente sabe a diferença que existe, os adultos, estão indo a busca desse conhecimento.

JUSSARA ODETE CORREA

A professora nasceu em 28 de junho de 1965 em Marau no Rio Grande do Sul. Iniciou o curso de Magistério no Colégio Cenecista Caxambuense, em Caxambu do Sul, em 1981, e o concluiu em Chapecó no Colégio Cenecista Ilma Rosa de Nês, em 1988. No dia 28 de março de 2002, Sexta-feira Santa, pela manhã fui até Caxambu do Sul à casa de Jussara, professora de História formada pela UNOESC, na turma de 1999. Em sua narrativa contou que:

> Eu fiquei bastante feliz porque eu consegui, logo que eu me formei, eu consegui passar no concurso e pude trabalhar a disciplina de

História, que era o que eu mais queria. Eu fiquei, assim, um pouco preocupada, um pouco angustiada, quando você começa, no magistério. Eu já tenho vários anos, mas na disciplina de História foi a primeira experiência. (...) O meu objetivo enquanto professora não é que o aluno saia dizendo as mesmas coisas que eu falei na sala de aula, mas que a partir do que foi trabalhado, ele mesmo vá construindo os seus próprios conceitos, a sua própria idéia sobre determinados assuntos que a gente trabalhou. (...) No início eu tive, assim, não sei se dá para dizer problema, mas eles tinham um pouco de dificuldade de me compreender. Quando foi feito o conselho de classe eles me colocaram, até deviam ter colocado antes, que, assim, um pouco o meu vocabulário não era muito acessível a eles. Mas o meu relacionamento com eles é bom. Eles me vêem assim como uma professora exigente, mas eu sempre digo para eles que o professor tem que ser assim, que a gente tem que cobrar a responsabilidade deles. Assim, como nós também temos que ser com a nossa profissão, eles têm que ser pontuais no trabalho, que o trabalho tem que ser bem feito, todas as tarefas que são propostas tanto na sala de aula, como fora, a questão da pesquisa, a gente tem que dar conta. (...) E também eu sinto, assim, uma preocupação, eu gostaria de fazer mais cursos, mas o Estado praticamente não oferece. Um curso na área de História oferecido pelo Estado eu ainda não consegui fazer. Teve outros cursinhos, assim, de tantas horas. Eu tenho participado do Grupo de Estudos de História e Historiografia, da UNOESC, que tem contribuído muito para nossa formação. (...) Eu, assim, com relação à rede Estadual, não tenho me envolvido muito. Sou sócia do Sinte, talvez até por ter poucas horas e a gente trabalhar numa Escola do interior, a gente não se envolve tanto. Mas, assim, a nível municipal, eu participo do Conselho Municipal de Educação, me envolvo mais diretamente na rede municipal. (...) Assim, meu sonho era de ter feito a Pós-Graduação em História, mas como demorou um pouquinho para sair, e eu também trabalho na área de 1ª a 4ª, eu acabei então optando por uma Pós-Graduação na área da Educação. Se bem que não podia fugir da História, daí a pesquisa então foi em relação à História, foi dentro da área, eu pesquisei a História local e regional, as dificuldades de trabalhar lá no ensino de 1ª a 4ª. (...) E tenho lido alguns assuntos sobre Santa Catarina. A História de Santa Catarina, que a gente vai trabalhar com esse projeto de pesquisa, eu preciso buscar esse conhecimento. (...) Sempre que eu posso comprar livros ou buscar na biblioteca ou escrever para as editoras, eu sempre dou um jeito de conseguir. Agora, ultimamente a minha leitura está mais para História de Santa Catarina. (...) Eu diria que deve ir, aconselharia a ir. Eu vejo que o Curso de História, embora não valorizado por muitos, é muito importante, porque ele dá uma visão bem abrangente das questões, e você abre os olhos, abre caminhos, abre os horizontes, você pode enxergar de uma outra forma, de você ver que existem muitas possibilidades, que na sociedade há muitos interesses (...) Eu diria que um aluno, uma pessoa, um conhecido,

> que pedisse uma opinião, eu diria que deve fazer, sim, porque vai, com certeza vai gostar muito da opção que fez.

LUZIA MARGARETH CORÁ

Nascida em 02 de maio de 1961, em Chapecó. Cursou magistério no Colégio Cenecista Ilma Rosa de Nês em Chapecó. Formou-se em História pela UNOESC Campus Chapecó, no ano de 1998. No dia 26 de março de 2002, à tarde, na escola Leonor Lopes Gonzaga, no município de Guatambu conversei com a professora.

> No primário você tem um questionamento menor. Eu sempre trabalhei com primeira e segunda, sabe? E a 5ª a 8ª, que eu me efetivei, eu fiz o concurso, não sabia, mas eu acho que eu estou me identificando mais de 5ª a 8ª. Eles te buscam muito mais. (...) Eu acho que hoje eu não consigo me ver com outra profissão. Eu sei que a situação está complicada, que se você for ver o lado financeiro não é compensatório, mas eu posso dizer que eu sou apaixonada por ser professora. Eu, assim, sabe? Já gostava muito do primário e, agora, com História, que eu não consigo me imaginar sendo outra coisa. (...) Eu fiz a Pós de História em Jaboticabal. (...) Não, eu parei, só aqueles cursos da Escola, que a gente teve o ano passado, mas dentro da área específica de História eu não fiz mais nada. (...) Pouca coisa, infelizmente. Não tenho lido muito não. Eu leio mais coisas de avaliação, alguma coisa assim, mas não uma coisa específica, sabe? (...) No meu trabalho, é assim, eu sou apaixonada por esse lado da história, só que a dificuldade que eu tenho um pouquinho é que a gente tem muitos alunos que não são... existe muita... aqui tem as agroindústrias que trazem as pessoas de fora, então, às vezes, a gente não consegue despertar num aluno que não é daqui, aquela paixão, a discussão daquilo.

MARILITA CLAUDIA BERTOLO SAGAZ

Nasceu em Xaxim, SC em 18 de outubro de 1972. No mesmo município, em 1989, concluiu o Magistério no Colégio Estadual Neuza Massolini. No momento da entrevista morava e trabalhava em Coronel Freitas. No dia nove de abril de 2001, em Coronel Freitas, na Escola Básica Délia Regis, conversei com a professora Marilita - formada em História em 1999 - sobre as aulas de História e como vem desenvolvendo o seu trabalho.

Eu trabalho em duas Escolas, aqui na Escola Professora Délia Regis, são dez horas, dez aulas fechadas, e eu trabalho as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e Ensino Religioso. São quatro turmas de Sociologia, uma de Filosofia, uma de Ensino Religioso e 2 de Geografia, sendo Geografia numa terceira fase do segundo grau e uma oitava série. E na Escola Edivino Ubs eu trabalho vinte horas sendo 18 aulas de História, é quinta a oitava série. (...) Com meus alunos eu me dou super bem, até tem alunos que eu trabalho com eles desde 5ª e 6ª série, e até hoje quando eles vêem que eu estou entrando na sala de aula é um "berredo"[43], eu tenho que mandar eles ficarem quietos, porque é a alegria deles, porque eu sou um tipo assim, como eu te falei, eu sou, bem ... você já me conhece um pouco, eu sou assim de brincar, mas tem o momento sério. Quando é sério, na hora de brincar a gente brinca. Eu procuro trabalha de uma forma simples, falar a língua deles, que, até houve um caso no ano passado (...) veio uma professora de remoção no mês de agosto, e novamente perdi minhas 30 horinhas, fiquei com 10 horas em Fernando Machado, trabalhando ensino religioso que não era a minha área, quando encontrava meus alunos na rua, eles me diziam: 'professora volta pelo amor de Deus', eles queriam fazer um abaixo assinado. (...) No sentido de greve, coisa assim, que teve no ano passado... Já me envolvi em duas, na primeira, até na época, eu nem fazia faculdade, trabalhava português, bem inexperiente, fiz um mês de greve, depois quase morri para repor tudo, sábados dando cinco aulas num dia. Que para mim isso é besteira, se é greve que desconte, não tem nada que repor, mas o ano passado também fiz, só que pelo fato, condições financeiras e tal eu fiz 20 dias depois voltei, tive até algum conflito com alguns colegas. Sempre que surgiu, ali fechando o trevo, fui para a CRE[44], você me encontrou lá já. Sempre procurei apoiar, eu vou continuar, mas se houvesse o caso de uma greve, assim, mesmo este ano eu acho que não pararia não. (...) Eu fiquei parada um ano, um pouco por condições financeiras, e um pouco também, porque, a gente sabe que tem Pós por tudo o quanto é lado. Teve colegas que fizeram em São Paulo, 6 meses. Só que eu não quis isso, já poderia ter a minha prontinha, mas eu quis esperar e realmente fazer ali na UNOESC, já que eu fiz a minha Graduação vou fazer a minha continuação ali, que era para começar em setembro do ano passado, 2000. Na realidade eu não iria ficar nem um ano parada, mas por problemas ali, por inscrições de colegas, matrículas que não fizeram, então, começou no dia 16 de fevereiro de 2001. (...) Fiz no ano passado alguns cursos pela Prefeitura no município de Cordilheira Alta. Mas eram todos específicos de 1ª a 4ª, dentro da Educação, nenhum que contribuísse dentro da História, que até foi

[43] - Termo regional significa gritaria, algazarra.

[44] - Diversos movimentos reivindicatórios costumavam "trancar o trevo", na rodovia impediam o transito de entrada e saída da cidade de Chapecó. No caso específico dos professores, geralmente, o local de manifestações é nas imediações da Coordenadoria Regional de Educação – CRE.

> uma reclamação que os outros professores que trabalharam lá fizeram.

MEIRE FERRARI DE CASTRO

Meire nasceu em 05 de julho de 1961 em São Paulo, SP. Formou-se no Magistério em 1979 na Escola Estadual Santa Lucia Fillipini. Em 1980, iniciou Pedagogia nas Faculdades Integradas Campos Sales em São Paulo, cursou apenas o primeiro semestre. Formou-se em História na turma de 1998. A entrevista foi realizada no Colégio São Francisco em Chapecó No dia 11 de abril de 2001.

> Como eu sou professora marista de 5ª a 8ª série meio que tenho o monopólio da História. Eu já tenho 14 anos de casa, conheço e me dou muito bem com todo o pessoal. Eu sou uma pessoa que costumo buscar. Bom, hoje aqui no colégio, eu estou com 473 alunos. Agora, você me pegou, são quatro oitavas, quatro sétimas, três sextas, três quintas e tem as três da terceira série também, que é trabalho à tarde. À tarde têm, também, uma quinta, uma sexta e uma sétima. A grande maioria deles, como eu disse, eu tenho 14 anos de casa, foram meus alunos na terceira e na quinta. Na quinta, quando eles me vêem, eles abrem um sorriso danado, porque me conhecem da terceira. Então, eles já sabem o que eles estão encontrando pela frente". *Referindo-se ao Estágio, narrou que*: "Se tornou um negócio fácil para mim, porque eu já atuava, já estava há 17 anos como professora. Já possuía uma didática grande.

NANCI LAUFER KRINDGES

Nascida em 01 de março de 1970, em Cunha Porã, SC. Cursou o Magistério no Colégio Cenecista Jorge Lacerda em São Lourenço D'Oeste. Iniciou a graduação em Palmas, PR, em 1988, cursou o primeiro período e transferiu-se para Chapecó. Graduou-se em História pela turma de 1999. A entrevista aconteceu na Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço D'Oeste, no dia 15 de maio de 2001.

> Meu tempo na área de História é pouco, eu tenho um ano e meio, não mais que isso. (...) Eu trabalhei de quinta a oitava série, eu tinha

uma quinta série, uma sexta, uma sétima e uma oitava. Não, duas sétimas séries e uma oitava. E, com surdos[45] eu tentei fazer um trabalho de História também. (...) A Nova História hoje, ela possibilita um pouco mais de trabalho com os surdos, porque ela trabalha questões de gênero, de cultura, ideológicas, então, fica um pouco mais fácil de você trabalhar, porque não é a perspectiva tradicional que se preocupa em o aluno decorar datas, nomes, e personagens da História, que é muito mais complicado. Só que mesmo assim, é difícil, pelo limite da linguagem. A linguagem, ela limita muito, porque a linguagem dos surdos ela ainda não chegou num ponto de você chegar e explicar para o aluno, você construir com o aluno um conceito de política, por exemplo, é difícil você explicar com gestos o que é política, o que é cultura, é muito difícil. Mas, mesmo assim, eu tentei trabalhar algumas questões. A questão mais local, quando nós montamos essa, essa feira tentando mostrar para eles que no passado às pessoas viviam de forma diferente, que no passado muito distante as pessoas não tinham a mesma visão de mundo que têm hoje, que as técnicas de agricultura não eram as mesmas, que o mundo se modifica. Geralmente a gente procura trabalhar isso com desenhos. Então, você pega o livro didático que têm na Escola, você pega todas as coleções e repica toda ela. Aí você constrói aquilo que é criticado pela Nova História, você tem que construir um pouquinho assim, aquela, como é que a gente chama? Linear... De forma linear, com... Ai eu me esqueci do nome agora. Com as épocas montando os exemplos. (...) A linha de tempo. É a única forma de ele estar entendendo um pouquinho que esse passado, ele é distante, e que cada momento desses é um pouco mais distante. Mas, mesmo assim, eu tentei trabalhar um pouco essas questões justamente porque eu gosto de História e, uma das minhas insatisfações é não conseguir passar para eles tudo aquilo que eu tinha vontade de passar dentro da disciplina de História. (...) Eu vejo que o curso de História dá toda a abertura para você entender essas questões, eu acho que não entende quem não quer. E, assim, essa última greve foi um momento que a gente sofreu muito, eu participei intensamente, até era uma das coordenadoras a nível municipal, da greve, apesar de não ter nenhuma função dentro do SINTE[46] como presidente ou coordenadora, mas acabei assumindo a greve junto com o professor João e os outros colegas, que faziam parte da direção do SINTE. Eu vejo que a História abre possibilidades para você ver tudo isso. Só que para você continuar produzindo História, construindo História, você não pode se desvincular disso tudo, porque é uma contradição você ter todo um discurso, você trabalhar temáticas polêmicas, do cotidiano, do dia-a-dia dentro das aulas de História, e você enquanto sujeito não está

[45] - A professora desenvolveu durante muitos anos, trabalhos educacionais com portadores de necessidades especiais auditivas.

[46] - Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE, tem como base de filiados os professores e funcionários das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

legitimando tudo isso que você está trabalhando. Não dá, realmente, é uma contradição muito grande, é até falta de ética. (...) Bom, agora eu estou fazendo a Pós-Graduação lá na UNOESC, tentei fazer um mestrado o ano passado, não consegui em Curitiba. Vou tentar esse ano de novo. Procuro, assim, estar sempre em contato com algumas pessoas que participam dos Movimentos Sociais, porque é sempre uma porta para você estar atualizado dentro dessas questões mais sociais. Nem sempre dá para a gente estar em contato, mas eu procuro fazer isso, porque algumas coisas os livros não têm, os jornais não escrevem e a televisão não mostra. Estou lendo alguns livros, a professora Juçara pediu para eu produzir um artigo sobre a questão das mulheres. Estou fazendo outras leituras que na época eu não pude fazer, sobre a questão de gênero. (...) Agora estamos fazendo um curso de formação permanente em Educação Popular. Então, a gente tem algumas leituras mais na área da Pedagogia, mas que tem tudo a ver com o contexto da História dentro da Educação. (...) Agora estou lendo... Você quer que eu cite as obras, os livros? (...) O Martelo das Feiticeiras, só que eu não lembro nem o autor, que eu tenho uma dificuldade muito grande para gravar autores. Um livro, se não me engano é da Bernadete, 'Mulheres Honestas, Mulheres Faladas...' (...) Da Joana Pedro, que eu comprei agora, tem todas as apostilas do curso de Pós Graduação que estou lendo. Algumas questões sobre Educação Popular, que, no meu trabalho preciso ter um mínimo de noção sobre tudo isso. Eu andei lendo algumas questões, o material da Capelatto, eu tive que ler para a prova de mestrado, alguns autores de Curitiba, alguns Historiadores de lá, porque foi apontada para o mestrado, questão sobre a colonização também estou relendo, justamente por causa desse artigo. Aqui dentro da Prefeitura, na Coordenação Pedagógica, a gente é forçada a sempre estar lendo algumas questões, levantamento de dados. A própria Proposta Curricular, agora, a gente está se aprofundando um pouquinho, porque, a gente não pretende seguir ela à risca, mas ela aponta muitas questões interessantes que a gente pode discutir, até porque nós temos que montar uma Proposta, um Projeto Político Pedagógico para a Prefeitura, é um sistema de ensino próprio, único nosso. (...) É como eu coloquei, de repente uma reprodução de um quadro, pode levantar uma discussão enorme. Esses dias eu estava vendo, eu guardo recortes de revistas, pode ser revistas antigas, Visão, Veja, mas que em algum momento foi levantado alguma discussão sobre temas da História. E havia um quadro muito bonito sobre a Noite de São Bartolomeu, e que mostrava as pessoas mortas, no chão, milhares de protestantes que foram mortos naquele momento. Só aquele quadro, a reprodução daquele quadro daria para você trabalhar um mês em cima, levantar uma discussão. Mas você não tem esse material na Escola, nem em lugar nenhum. Então eu vejo que nesse sentido a Universidade poderia estar contribuindo, reproduzindo mais material para trabalhar em sala de aula.

NARCISIO FURLAN

Nasceu em Urubici, SC, em 12 de janeiro de 1970. Cursou Magistério no Colégio Cenecista Jorge Lacerda em São Lourenço D'Oeste, onde concluiu em 1988. Formou-se em História pela UNOESC - Campus Chapecó em 1998. A entrevista aconteceu no hospital de São Lourenço D'Oeste – o professor estava internado - no dia 15 de maio de 2001.

> A gente tem vários livros, eu pesquiso, eu pego nos livros. Tenho mais ou menos um assim para seguir os acontecimentos mais ou menos de acordo com o currículo de cada série. A gente tem feito o planejamento anual. Então, para seguir mais ou menos aquilo ali. Não do pé à ponta, à risca, como deve ser feito. Eu procuro estudar mais os assuntos relacionados à realidade do que assuntos, que são muitos... Destacam heróis, datas, eu não me detenho muito nisso. (...) Eu gosto sempre de envolver mais os alunos. Estamos abolindo a prova. Quanto menos prova, melhor. E os alunos estão vindo, assim, eles vêm com aquele medo da prova. Então, eu procuro técnicas de apresentação de trabalhos pelos alunos, trabalhos em grupos, textos, essas eu aprendi na faculdade e eu acho que é muito válido, que quando se fala em prova eles ficam com aquele medo. Então, às vezes, eu digo, prova, marco a prova, e chega no dia eu dou uma questão para eles. (...) Às vezes, com consulta, com uma questão bem ampla, que eles se quebram para fazer, não é bem assim. Eu vejo, que é melhor para avaliar, eu não levo aquela montoeira de conteúdo para casa, para corrigir. Fazem também grupos, fazem dois, três, quatro. (...) Bem, a gente até criou conflitos com a direção também, por causa disso. Então, a gente, claro, está sempre do lado dos professores que defendem a categoria, que lutam. Só que a gente está percebendo que estamos evoluindo pouco nessa parte. Estamos evoluindo pouco porque a gente tem conseguido nada, bem dizer, e mesmo assim a gente percebe que é mais fácil o professor aderir ao sistema do que contrariar. (...) Eu sempre gosto de pegar os fatos assim que estão em destaque no momento, né, que são notícias, e trabalhar isso. Não esperar que vire História, e depois trabalhar. Então, trabalhar na hora (...) Com certeza a gente está sempre do lado do mais fraco e, às vezes, na própria sala de aula isso cria competição entre os alunos também. Principalmente, quando se trata de questões políticas e questões sociais. Os Movimentos Sociais podem ver que boa parte dos alunos é a favor, mas tem uma parte também que é contra. São contra por não conhecer. São frutos dos meios de comunicação que conseguem impor isso na cabeça dos nossos

> alunos e dos pais deles. O próprio racismo também é uma coisa que vem de casa, que a gente tem que... De vez em quando bate de frente na sala de aula com isso. (...) Por enquanto, a gente faz cursos. Mas eu pretendo fazer Pós-Graduação, lá na UNOESC mesmo, e ainda vou fazer um mestrado, se Deus quiser. Procuro ler, procuro me atualizar na medida do possível, para ficar pelo menos por dentro. Além dos textos didáticos, eu gosto de acompanhar notícias. (...) Por enquanto os meus livros, que eu leio são livros que trouxe da Universidade. Livros muito bons, que têm que serem lidos mais de uma vez. Eles não se desatualizam. Pega um texto do Hobsbawm, pode ler ele hoje, quando você lê de novo, você entende mais. (...) A gente não pode pensar que vai sair de lá pronto e acabado, sabe fazer tudo e acabou. Então, a informação, a notícia, a gente busca todo dia, os conteúdos, aquilo que eu já dizia no início, que a gente tinha dificuldade, agora com dois anos e meio que eu já trabalhei, já mudou bastante isso. Já me sinto mais seguro para trabalhar o conteúdo de História. Até me sinto valorizado pela Universidade ter buscado a gente de novo. Nós não fomos até ela, ela veio até nós. Ótimo isso. Assim, de dificuldades que eu tenho para trabalhar agora, não teria assim muita coisa. Ah tem uma dificuldade: a Escola têm bastante livros de História desatualizados. Então, por exemplo, nós estamos trabalhando com um livro que foi editado em 1997. Não conseguimos um livro mais novo. A gente não tem só ele como referência, mas tem como principal referência aquele livro. Então, ele está bem fora. Eu não sei se isso aí seria, se nós teríamos que pedir esse material ou se o Ministério da Educação repassa através do Estado.

NEIVA BRUNETO BÊS

Nasceu em 23 de outubro de 1973, no município de Xaxim, SC. Cursou Magistério no Centro Educacional de Ensino Médio – Magistério na UNOESC - Chapecó. Ingressou no curso de Filosofia das Faculdades Integradas de Palmas- PR, em 1994, depois se transferiu para o curso de História em Chapecó, onde formou-se em 1999. A entrevista foi realizada em Xaxim na casa da professora Neiva.

> Assim, antes de acabar o Curso teve um concurso pelo Estado, eu tentei fazer, mesmo que outras pessoas me diziam que eu não iria conseguir, porque não iria tirar o diploma a tempo. Mas eu fiz, tentei, consegui, fiquei bem colocada por sinal, e esperei a primeira chamada, eu não fui, porque eu não tinha diploma em mãos. E, na segunda chamada, eu fui, consegui numa Escola 40 horas. (...) Eu tenho de quinta a oitava e duas turmas de segundo grau, que seria,

> então, hoje, a terceira fase e a quinta fase, não é? (...) Eu sempre procuro levar para a sala de aula coisas diferentes, assim, para questionar os alunos, para fazer com que eles pensem desde já, desde a quinta série, abrirem a mente deles para não serem aquelas pessoas alienadas, que vão ficar sempre paradas e não vão as buscas de alguma coisa melhor. (...) Bom, a minha relação com os alunos é boa, porque eu procuro, desde lá de fora, chegar, dizer um bom dia, um oi para os alunos, você passar a mão neles, você conversar, dizer uma brincadeira, contar uma piada para eles faz com que, depois, lá na sala de aula, eles te ouçam, eles chegam, assim: ah, essa professora é aquela que diz oi, bom dia. Porque tem professores lá, eles nem reconhecem que são alunos, eles passam direto sem... São incapazes de dizer um oi, então, a gente se sente valorizado a partir do momento que o professor chega, diz bom dia, então, eles respondem com alegria para a gente. (...) Olha, eu participei no ano passado, quando os professores decidiram parar para fazer a greve, até me arriscando, porque muitos diziam que eu iria acabar perdendo a efetivação. Me arrisquei a perder a efetivação, mas entrei junto, porque eu acho que quando a gente é da classe, a gente tem que lutar por aquilo que a gente acha que não está bom, a gente não pode ficar escondido ou não, temos que lutar junto sim. Mas a gente percebe que tem muitos professores que eles só sabem reclamar, mas na hora do vamos ver, do batalhar juntos, eles se escondem, não querem saber. Porque não querem desconto, porque não quer perder licença prêmio, esse tipo de coisa. Quando tem manifestações, procuro sempre ir, inclusive, nessa sexta feira tinha manifestação.

TÂNIA DALASTRA

Nasceu em 24 de junho de 1963 em Abelardo Luz, SC. Em 1982 iniciou o Magistério no Colégio Cenecista de Concórdia e concluiu no Colégio Cenecista Ilma Rosa de Nês, em Chapecó. No dia 11 de julho, de 2002, à noite, quase nove horas, estive na Escola Básica Nelson Horostecki, em Chapecó, para conversar com a professora Tânia Dalastra, que é formada em História em 1999, pela UNOESC – Campus Chapecó.

> Bem eu, como, já tinha o Magistério, então a gente já tinha um pouquinho de... de conhecimento. (...) Em primeiro lugar, tu não pode trabalhar sozinho. Que você não detém, eu, por exemplo, não detenho a História de todas as séries. Nós somos quatro professoras na Escola. Então você tem que sentar junto. E organizar isso. Aí funciona. (...) Olha, eu sou uma professora que me dou bem com os alunos. Eu não sou aquela professora "cri-cri". Pelo menos quando eu falo, eles estão ouvindo. Eu não preciso

> chamar, por exemplo, com licença, eu preciso falar. Porque eu consigo, assim, agora eu vou explicar, eu quero ser ouvida, caso contrário... Então, eu consigo trabalhar sem ter que chamar a atenção, pedir por favor, e também, quando eu terminei de explicar, eu deixo eles, assim, não sei se a gente chama de "à vontade", essa parte, quer fazer, faz, se não quer, problema seu, agora, você vai assumir depois. Entende? (...) A gente encontra sim, dificuldades porque, assim, eu quando vim para cá, eu comecei História propriamente dita, eu comecei a trabalhar em 1999. Então, eu fui, trabalhei História na Escola Particular, eu encontrei "n" dificuldades. Ali era difícil. Lá eu chorei tudo que eu tinha para chorar. Não foi fácil trabalhar lá, mas no final do ano eu venci. Só que eu fui despedida. (...) É, movimento de luta, mas eu particularmente, assim, eu ando bem afastada. Eu estou com pouco conhecimento do caso. (...) Trabalhando bastante, lendo bastante, eu fiz Pós, não fiz aqui, mas fiz também, seria nesse sentido? Ah, os cursos que a Escola promove, o Estado, agora, também ficou de dar mais um curso no Plano Político Pedagógico, nesse sentido, tudo que é oferecido. Específico da área eu ainda não tive oportunidade de fazer.(...) Lendo mais atualidade. Jornais, revistas, o que está acontecendo no momento que faz parte da História. Mas, agora, assim, livro específico, digamos um romance, não. Eu estou lendo mais atualidades. Isso eu nunca deixo de ler. Estou sempre procurando.

VANDA TIEPO

Nasceu em 26 de agosto de 1960 no município de Concórdia, SC. Concluiu o Magistério em 1979, no Colégio Cenecista Imaculada Conceição, no município de Romelândia- SC. No dia 11 de julho de 2002, à noite, na UNOESC - Campus Chapecó, conversando com a professora Vanda Tiepo, que é formada em História, pela UNOESC – Campus Chapecó, na turma de 1999, a professora sugeriu que ela sairia de sua casa e viria até a Universidade para gravarmos a entrevista.

> Com o tempo eu já estava na área de professora e gostei disso. Eu fiz esse Curso para poder me habilitar, para poder lecionar melhor na sala de aula. (...) Eu tinha uma ansiedade muito grande, de saber o que a Universidade passava, que tipo de conhecimento eu iria adquirir. Ampliar, aquilo que eu estava sentindo necessidade, de ampliar meus conhecimentos. Eu tinha uma ansiedade de saber o que a Universidade fazia, como que ela trabalhava, o que eu iria aprender a mais. Essa era a minha expectativa. (...) Eu fiz uma pesquisa na área de Educação, ela me fez entender o quanto é necessário à gente saber, e só com a pesquisa, senão eu não teria esses conhecimentos que eu tenho hoje. Que me mostraram uma

> nova proposta, que me mostraram os caminhos, métodos, técnicas diferentes. Só a pesquisa que me trouxe esse conhecimento. (...) Mas foi muito difícil. Eu não pensei que eu teria que passar por isso ainda, depois de 18 anos. Mas trabalhar História não é uma área que... Em primeiro lugar, porque, os alunos têm aquela visão de História que é só um passado, que não interessa mais. (...) Olha, a Escola que eu trabalho é uma Escola que tem uma estrutura muito boa, tem muito material, muito recurso, a Escola Bom Pastor ela te fornece muito recurso. (...) Quatro turmas da primeira fase do 2º Grau, três 8ª séries, e uma turma de terceira fase. (...) Olha, eu estou no Estado, eu não estou participando muito, por quê? Porque na Escola, em primeiro lugar, ela não tem muita abertura para isso, não tem discussão em relação a isso lá na sala dos professores. Não é feito. Então, não se sabe quando tem reunião do sindicato, mas ninguém discutiu, ninguém disse vamos, não vamos, como é que vamos fazer. (...) Pois é, Elison, eu trabalho no município, que trabalha pelas falas[47], é bem interessante. É uma, porque as crianças, elas acham que História é contar historinha. A primeira coisa que elas chegaram e falaram, 'professora, mas eu achei que era contar historinha'. Eu disse não é só contar historinha de fada. Mas é uma experiência boa, a gente aprende também a trabalhar com novas técnicas, novos métodos com a prefeitura. Então, você trabalha em cima do tema gerador, então é bem diferente. Eu levo experiências do trabalho também, e relaciono com os trabalhos. Todo o meu trabalho lá, falas, eu trabalho aqui, isso ajuda bastante a gente. (...) Olha, eu fiz a Pós-Graduação àquela de Registro e, também ali não deixa de ser uma busca de melhores conhecimentos também, porque tudo que a gente tira proveito, sabendo aquilo que você quer, o teu objetivo, você consegue buscar mais conhecimentos para tua prática, e, é onde ajudou também. Eu quero, preciso fazer mais cursos, eu estou sentindo cada vez mais a necessidade.

Nesse capítulo apresentei os tempos espaços e sujeitos com os quais trabalhei na construção da pesquisa. Situei a constituição Histórica da Região Oeste de Santa

[47] - A professora refere-se ao trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino de Chapecó. Durante os dois governos municipais do Partido dos Trabalhadores 1996 a 2004, o trabalho educacional pautou-se teoricamente em Paulo Freire. As aulas eram elaboradas a partir da escolha de um tema gerador. Os temas geradores eram escolhidos em Assembléias da comunidade escolar, a partir das falas dos participantes procurava-se elencar os conteúdos a serem trabalhados. Para maiores esclarecimentos o leitor poderá consultar dois trabalhos de especialização em História por mim orientados, são eles: SORDI, Luiz Carlos. **História em Movimento:** o processo de transformação da educação tradicional para a educação popular na proposta política pedagógica da administração de Chapecó. 2000. 75 f. Monografia (Especialização em História Regional) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus Chapecó, Chapecó, 2000. E o trabalho de SLEVINSKI, Marilene. **A Aula de História na Proposta de Educação Popular na Rede Municipal de Chapecó.** 2003. 52 f. Monografia (Especialização em História: Cidade, Cultura e Poder) – Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Chapecó, 2003.

Catarina; a formação do município de Chapecó, especialmente a partir dos anos 1970 quando foi se industrializando e exigindo novas demandas por Escolas, Universidade, Escolas de formação de mão-de-obra como o SENAI, o SESI, SENAC e SESC; num terceiro momento historiei a criação da FUNDESTE e sua transformação em Universidade como UNOESC e posteriormente como UNOCHAPECÓ; num quarto item apresentei a trajetória histórica do Curso de História da UNOESC/ UNOCHAPECÓ e, não de forma intencional que expressasse valoração ou hierarquização, no quinto item apresentei as professoras e professores, graduados em História pela UNOESC nos anos de 1998 e 1999, depoentes dessa pesquisa que expuseram um pouco de suas vidas, de seu trabalho, suas angústias, dificuldades, alegrias, enfim, algumas de suas experiências vividas ao passarem da Universidade para as Escolas. Muitas das questões trabalhadas aqui, especialmente, quanto aos sujeitos, estarão sendo ampliadas no quarto e quinto capítulos desta tese.

CAPÍTULO IV

MOMENTOS CONSTITUINTES DO FAZER-SE PROFESSOR

Com a desqualificação dos professores, estes perderam cada vez mais autonomia. Eles acabaram se acostumando com a perda de autonomia e passaram a afirmar que eram incapazes de autodireção

Joe Kincheloe

Penso que uma forma que nos possibilitará trabalharmos a concepção de professores como sujeitos de seu pensar e fazer são através dos estudos da cultura escolar, em conexão com as culturas mais amplas, ou seja, com os modos de vida.

A Cultura Escolar vem sendo abordada por muitos autores, que têm procurado definir, caracterizar, expressar esta 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, busca-se sair da 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, analisei como alguns autores trabalham o conceito de cultura escolar[1]. Para Dominique Julia: "poder-se ia

[1] - Embora já trouxe alguns elementos desta temática no capítulo dois, retomo aqui na tentativa de avançar na discussão ao relacionar com outros autores.

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..." (2001, p. 10). Ou ainda como a cultura escolar trabalha com o "remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas" (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 (s/d, p. 7). Este, afirma que 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, desaparição, - 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, nos diz que:

> 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 outro lado, 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 acima é a da cultura experiencial, através da qual abordou 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 experencial 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, 200, p. 256).

Entendo que não existe "a cultura escolar" e sim as "culturas escolares", com uma multiplicidade de formas de fazer e viver Escola, quantas forem às unidades escolares e os sujeitos que nelas vivem, estudam, relacionam-se. Por outro lado o viver escola não está isolado dos demais aspectos da vida, a qual se constitui na relação com outras culturas para além da escola.

Porém, poderão os leitores questionar-me se não estaria relativizando tal conceito em demasia? Digo-lhes não. Isto porque parto da concepção de cultura defendida por Raymond Willians (1969; 1979) e Eduard Palmer Thompson (1981; 1998) quando afirmaram que cultura são modos de vida. Willians, 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' (WILLIANS, 1979, p. 23).

Em outro momento do mesmo texto o autor afirma que "o conceito de cultura é um processo social constitutivo que cria 'modos de vida' específicos e diferentes" (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 conceber a natureza da relação social (WILLIANS, 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 (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" (1998, p. 17). Em outra seqüência do mesmo livro, ainda na introdução, o autor nos faz uma recomendação, relativo 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. É também instituinte desta. Assim, a cultura dos trabalhadores não é apenas resultante do que produzem, mas também das lutas das resistências. No texto "Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo"[2], Thompson nos dá um belo exemplo de como se constituem as relações entre os trabalhadores das minas de carvão inglesas do século XVIII e os patrões; Com a institucionalização da máxima "Tempo é Dinheiro" – e o trabalho pago por hora ou produtividade - os patrões passam a exigir mais e mais dos trabalhadores estes, por sua vez, reagem criando diversos mecanismos de defesa como a "Santa Segunda-Feira", quando em nome de Santa Bárbara a padroeira dos mineiros os trabalhadores recusavam-se a comparecer ao trabalho. Percebemos assim que as relações de dominação e resistência não dicotômicas e sim fazem parte do mesmo jogo de relações.

Nesse sentido é que entendo a existência de tantas culturas quantos forem os grupos humanos, quantos forem os modos de vida. Assim, penso 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.

Nesse capítulo, procuro articular aspectos das culturas escolares com as subjetividades dos professores de História. Será possível Verificar como elementos das culturas escolares foram marcantes e estão presentes na fala dos depoentes, ao expressarem porque escolheram o Curso de História, como rememoram os momentos da Graduação, especialmente, as atividades de pesquisa historiográficas, educacionais e as práticas de ensino.

As falas dos depoentes foram mantidas em sua originalidade, ou seja, buscou-se a manutenção de sua forma coloquial de maneira a permitir maior aproximação

[2] - O referido texto está publicado no livro de THOMPSON, Eduard Palmer. **Costumes em Comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 267-304.

com os sujeitos. Apenas algumas interferências foram realizadas – na relação com a linguagem dos depoentes – como tentativa de superar possíveis registros gramaticais passíveis de serem objeto de problematização e serem considerados como "erros". Ao trazer suas vozes, aproximamos-nos e reconhecemos no outro, universos singulares, as marcas do social do coletivo/individual, do voluntário/involuntário, consciente/inconsciente; reconhecemos as marcas dos processos de rememoração (BENJAMIM, 1994; SEIXAS, 2001 e 2002; BÉRGSON, 1999; PROUST, 2003; HALBWACHS, 1990).

EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES DEPOENTES EM RELAÇÃO À GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Acabei descobrindo uma série de gostos, uma série de artimanhas que até então eram minhas, mas que estavam encobertas e resolvi permanecer com o grupo e no grupo.

Profª Meire

Os elementos, as marcas das diferentes culturas e culturas escolares são expressas nas falas das nossas depoentes; especialmente a forma como a professora Ângela definiu fazer a Graduação em História foi devido a grandes marcas deixadas pela sua professora de História. Vejamos:

> Teve uma professora do ginásio que eu tive, ela é professora ainda, professora Cecília, ela tinha uma forma de trabalhar bem legal. Era aquele velho esquema ainda de copiar texto e tal, mas ela tinha um jeito de trabalhar com música, quando trabalhava os povos antigos. Os hebreus, ela tinha musiquinhas superinteressantes, e isso marcou bastante. E depois eu tive a oportunidade de encontrar ela novamente com ela, de fazer curso junto, e conversar isso, quanto a essa forma de trabalhar, ela dava um clima diferente nas aulas. Era bem alegre você lidava com a coisa obrigatória, mas você fazia, ficava um pouquinho mais divertido.

Também os elementos do viver escolar marcaram a professora Débora, embora tenha sido o "exemplo" de um professor de outro Curso de Graduação por ela iniciado, que a despertou para o estudo da História:

> No meu Segundo Grau eu realmente não me interessava por História. Realmente não me interessava nem um pouco. Eu comecei a gostar de História, depois do Segundo Grau, quando eu cursei um ano de Jornalismo e que eu tinha um professor muito bom de Sociologia, na Univali, em Itajaí, e que ele começava a relacionar, sempre falar dentro da Sociologia, sobre fatos

> históricos, e eu me sentia completamente nula, porque eu não sabia de nada daquilo que ele estava falando e eu senti uma necessidade de ter uma base, e eu estava percebendo como eu poderia na época, ser uma jornalista, sem saber nada relacionado à História. Então, eram lacunas que existiam no meu Segundo Grau. Foram, 'n' falhas, e que aquilo começou a me despertar o interesse, a curiosidade histórica.

Por outro lado, percebi nos depoimentos, como, muitas vezes, a cultura de uma unidade escolar produz problemas de compreensão, de aceitação, e até mesmo de diluição das experiências vividas, como ocorreu com a professora Evânia.

> Inicialmente assim, a minha experiência enquanto aluna de História foi extremamente frustrante. O primeiro vestibular que eu fiz não foi na área. Eu percebi que não entendia nada de História. E no meu cotidiano, eu realmente não... (interrupção devido ao choro de sua bebê). Eu achei necessário para entender melhor várias coisas que eu não entendia. Algumas contradições que eu questionava, mas não tinha elementos para compreender.

Sou levado a questionar quais foram os elementos da cultura escolar que contribuíram para sua frustração como aluna de História. Foram as linguagens? Os materiais instrucionais? Os professores? O que teria construído esta não identificação e frustração com a História?

Para a professora Jussara por sua vez, houve uma identificação não apenas com a História em si, com seus componentes curriculares, mas também com o ser professora; percebemos que o fazer-se professora, como afirma Tardif (2002), vai ocorrendo ao longo de toda uma vida, na qual diferentes saberes vão sendo adquiridos e não apenas durante a Graduação ou após esta:

> Bom, eu sempre me identifiquei com a História. Sempre gostei muito, desde criança. O primeiro vestibular que eu fiz, foi para Estudos Sociais, e, não consegui na época, depois acabei fazendo Serviço Social, passei, mas não me identifiquei e acabei caindo fora. Quando eu fiquei sabendo do Curso de História, eu aproveitei a oportunidade e estou muito feliz na escolha desse Curso e também como professora. Acho que eu me identifico bastante com a História.

Outra identificação com a profissão foi apontada pela professora Ângela Sulsbach, o que leva a pensar o papel do professor no interior da Escola, no seu fazer-se enquanto sujeito no interior de sua profissionalidade – sem deixar de lado as possíveis relações com as culturas extra-escolares:

> Na verdade, eu não tinha decidido bem pela História, eu tinha entrado no ramo da Educação Infantil, primeira série, a fase inicial. Como eu tentei várias vezes Pedagogia e não deu certo. As meninas, as colegas do município convidaram para fazer esse grupo e eu acabei entrando. No começo eu não gostei, confesso para você que eu não me encaixei muito bem, mas depois, já do 2º período em diante, mais no terceiro, eu fui me encontrando. No mesmo ano, não, nos dois anos seguintes, que comecei a faculdade fui trabalhar com História, antes eu trabalhava só com Educação Infantil. Quando eu comecei a trabalhar com História, é que eu consegui fazer essa ponte do ensino com a proposta do Curso.

Dentre os muitos motivos apontados para a escolha pelo Curso de História, alguns vão além dos elementos vividos como educandos de uma dada Escola; estão presentes nas falas, nas raízes culturais familiares; nas experiências vividas; nas relações com as histórias da cidade, da comunidade, da escola... Como falou a professora Juscemara:

> Aquilo que eu ouvia do meu pai e minha mãe falarem que Getúlio Vargas era o pai do povo, eu sempre tive uma curiosidade muito grande em saber por que. O que ele tinha feito. Eu sempre tive muita vontade de ler e me aprofundar nessas questões. Foi o que me levou a fazer História, praticamente por curiosidade mesmo para saber sem pensar em ser professora de História exatamente.

A professora Luzia também teve experiências familiares com a história; temas históricos, muito presentes para as famílias da Região Oeste de Santa Catarina foram despertando nela o gosto por tal área do conhecimento:

> O meu pai era uma pessoa assim, sabe? A gente falava sobre política. Mesmo na humildade deles, meus pais sempre falavam em política em casa. Meu pai era partidário de um partido x que defendia o Hitler e o Getúlio Vargas. Acho que aquilo me fez sempre participar do lado político. Eu acho que dentro da História eu me encontrei, buscando, procurando conhecer a História da minha cidade, da minha escola, da minha comunidade, que nem

> era município ainda. Eu sempre falava, mas eu nunca tinha parado, assim, eu vou fazer História. Um dia meu marido chegou de Chapecó e disse assim para mim: olha vai sair uma faculdade de História, como você quer, é em finais de semana. Eu tinha crianças pequenas, não tinha como freqüentar. Era tudo o que eu queria, enfrentei o vestibular, passei, graças a Deus, estou aqui.

Aqui faz-se necessário destacar como a linguagem não é apenas algo que esconde, mas que também revela; como as palavras são portadoras de sentidos. A questão diz respeito ao porquê as duas professoras, ao rememorarem suas relações familiares referiram-se a Getúlio Vargas? Para compreender estas referências, é preciso levar em consideração as peculiaridades da cultura específica, que é a vivida por estas e outras professoras da Região Oeste Catarinense. Devido à colonização por pessoas vindas em sua grande maioria do Rio Grande do Sul onde o culto a Getúlio é muito forte aconteceu uma reatualização desse culto e as pessoas costumavam e costumam expressar seus ódios ou paixões com muita veemência.

Um aspecto que foi determinante na escolha pelo Curso de História, para vários depoentes, foi à modalidade de funcionamento do Curso – alternativa -, como para a professora Vanda, que já era docente nas séries iniciais:

> Em primeiro lugar, foi uma oportunidade que a UNOESC ofereceu, por ser à distância, e essa foi uma oportunidade muito boa que a UNOESC proporcionou à gente. No decorrer do Curso eu fui gostando. Eu comecei a me apaixonar pela História, porque é uma visão que eu não tinha antes, e foi isso que me levou a fazer História. Comecei a gostar, e continuei o Curso. E com o tempo eu já estava como professora e gostei disso. Eu fiz esse Curso para poder me habilitar, para poder lecionar melhor na sala de aula.

Também, o professor Jéferson apontou a modalidade alternativa do curso como elemento preponderante em sua escolha:

> Olha na verdade, quando acabei o Segundo Grau, não tinha alternativa mesmo para outro Curso. Optei pelo que seria mais fácil para mim. Na verdade eu já tinha passado em outro vestibular, dai surgiu esse de regime especial e eu achei que seria mais fácil para eu fazer, acabei gostando. Então, na verdade, não tive muita escolha e acabei acertando.

Aqui, verificamos como o capital cultural escolar do professor, filho de agricultores[3], fez com ele se coloque com certa resignação ao definir o que seria mais fácil para ele. Evidenciou assim, sua condição de agricultor, que em princípio, não poderia abandonar seu trabalho nas atividades agrícolas para se dedicar apenas aos estudos. E, por outro lado, expôs a maneira pela qual avaliou sua escolaridade anterior; se fosse um curso considerado mais difícil considerou que não conseguiria acompanhá-lo.

Um elemento diferencial foi apontado pela professora Meire:

> A princípio eu iria usar a disciplina de História como ponte para uma outra área, mas eu acabei me afinando muito com as disciplinas que estavam em torno do Curso. Acabei descobrindo uma série de gostos, uma série de artimanhas que até então eram minhas, mas que estavam encobertas e resolvi permanecer com o grupo e no grupo.

Ao expressar sua vontade de "usar o curso de História como ponte para a troca de curso", a professora expôs uma vontade presente em muitos acadêmicos que consideram os cursos "menores" como não facilitadores de sua vontade de ascensão social, via Universidade. Portanto, os cursos "fáceis" não dariam vazão aos ideais prevalecentes de modernidade que outros cursos poderiam dar (um curso muito procurado pelos acadêmicos que ingressam em História na UNOESC/ UNOCHAPECÓ é o curso de Direito).

Por outro lado, verificamos na narrativa da professora Meire, uma possibilidade de recuperação de outros sentidos, quando ela se sente pertencente ao grupo, saindo do intimismo, do subjetivismo radical, e dando a sua fala um significado coletivo: o "eu transforma-se em nós".

[3] - Não é apenas o depoente Jéferson que é filho de agricultores, não disponho de dados sobre a profissão dos pais dos depoentes, mas pelo que convivi com eles sei informalmente de indícios que indicam que a maioria deles são filhos e filhas de agricultores. Assim como boa parte das pessoas que tiveram acesso a um curso de Graduação na Unochapecó são em sua ampla maioria filhos de agricultores.

Para outros professores depoentes, a escolha do Curso de História foi colocada como paixão, como uma área que abre possibilidades para a transformação, como é o caso da professora Joana:

> Bom, porque é uma faculdade digamos, assim, uma disciplina que sempre me atraiu enquanto estava estudando. Após iniciar a faculdade é que eu me identifiquei realmente e percebi que é uma área que tem muito a descobrir, pode contribuir muito, digamos, com a transformação social. Através da nossa participação na sala de aula com os alunos e através da nossa vivência também, no nosso dia a dia.

Como vimos, os depoentes apontaram diferentes motivos para a escolha do Curso: pertencimento familiar, gosto pela disciplina, facilidade de acesso ao curso, um antigo professor despertou o interesse, facilidade em conseguir trabalho depois de formado, única opção acessível devido à distância da universidade, horário de funcionamento do curso, ponte para transferência de curso...

Como pudemos perceber nas falas dos professores, é importante o diálogo com as experiências, com o vivido dos diferentes sujeitos que fazem e vivem as culturas escolares. Neste sentido:

> A formação, encarada como ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agruparem-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade (JOSSO, 2004, p. 38).

Assim, para que ocorram mudanças na forma de olhar para os professores, é fundamental pensar a partir das experiências dos sujeitos que estão no processo, ou seja, respeitar os saberes, dos professores e alunos, para a construção dos planos, das atividades.

Para a compreensão do que efetivamente acontece na escola, é necessário percebermos as marcas culturais da experiência, do vivido, do enraizamento, para compreendermos o trabalho dos profissionais, as histórias mais amplas que precisam ser desveladas. Histórias estas nas quais os sujeitos, os atores e os autores da cultura

docente possam expressar o fazer e o saber ser professor com outros saberes e fazeres, de forma a visualizarem com maior nitidez as experiências específicas, porém nunca as separando do geral.

REMEMORAÇÕES DOS PROFESSORES DEPOENTES EM RELAÇÃO À GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

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, nos poderíamos nos tornar agentes históricos ativos. E foi isso que me fez permanecer no curso.

Profª. Meire

Nesse momento, apresento como os depoentes avaliam o Curso. Como percebem o Curso de História realizado dois ou três anos após o termino da Graduação. Quais experiências 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, devido essas "lacunas".

> Assim, em algumas disciplinas, Elison, 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. Não sei me situar neste material, não consigo produzir um novo conhecimento. 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, eu acho que não. É a questão de ler os textos. Devido ao tempo de trabalho, trabalhava 60 horas na época. De manhã, de tarde e de noite. A dificuldade, mas no mais o Curso superou as expectativas. Trouxe um novo conhecimento, uma forma diferente.

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 a professora Ângela a lente usada para perceber o Curso após sua conclusão é bastante particular, a partir de uma experiência que viveu ao retomar a Graduação após um período de afastamento por licença maternidade, e posteriormente efetuou o trancamento de matrícula. Ao retornar em outra turma que não a sua, percebeu vários elementos diferentes, relativos inclusive à própria forma de uma professora relacionar-se com os acadêmicos; ela nos narrou que:

> Como é que eu vejo o Curso de História? Eu digo assim: se eu tivesse que fazer, eu faria novamente. Porque eu tive bastante dificuldade pela distância, por ter filhos pequenos, frio excessivo, a dificuldade econômica de ir me deslocando, mas eu acho que se eu tivesse que voltar, que escolher fazer um curso novamente em uma instituição eu escolheria a UNOESC, e escolheria o curso de História, eu acho que eu faria novamente. Eu tive a oportunidade de entrar numa turma, cursar dois anos, depois ir pra uma outra turma. Eram turmas diferentes. Era uma noção de grupo diferente. Eu acho que eu aprendi a lidar com algumas situações. Quando eu voltei para a turma de 1999, eu me senti uma espécie de intrusa na sala. Eu demorei a me enturmar, para criar confiança. Mas, eu já estava mais madura, eu já tinha aquele conhecimento que eu tive da turma anterior, eu já conseguia falar com mais facilidade, intervir, tirar algumas dúvidas. Sempre falo para os meus alunos, que o quadro de professores da UNOESC, a forma de trabalho, o conhecimento dessas pessoas, eu acho que é fantástico. (...) Eu tive uma professora que me marcou demais, a professora, (*aqui foi suprimido o nome da professora para evitar constrangimentos para a depoente)*. Eu fiquei assustada, porque eu não tinha sido aluna dela. O professor... No momento quem trabalhava a disciplina dela, ele tinha uma forma diferente de trabalhar. Quando eu vim para a turma de 1999, que eu tive ela como professora, eu fiquei espantada pela forma que os alunos lidavam com ela, quer dizer, era uma relação de poder muito forte, era uma relação de medo muito forte, e que não era a relação que a gente tinha com os

> outros professores. Se eu discordasse, se eu tivesse opinião divergente, dos outros professores, eu falava, os colegas falavam, os alunos falavam. E a nossa turma anterior também falava e discutia isso. Na turma anterior nós tínhamos feito um abaixo-assinado, que não queria ela. Não quis, pelo que a gente conhecia, sabia da forma dela trabalhar. E depois eu chego nessa turma e dou de cara com ela. Aí ela foi trabalhar História Contemporânea, se não me engano. Ela estava trabalhando com retro projetor, com lâminas, e o assunto era bem, era bem pesado, eu não lembro, eu não consigo lembrar o assunto que era, e aí a gente conversou, na hora que estava ouvindo a explicação dela, que era bem cansativo, ela chamou a atenção bem autoritária. Puxa vida, foi um susto. Depois uma colega estava fazendo alguma coisa lá e, ela foi extremamente rude. Isso marcou bastante, porque a gente tinha discutido anteriormente relação de poder. Como o poder ele está em todas as instâncias da vida da gente, e você chega dentro da Universidade já acreditando que você tem um pouco mais de visão, você tem mais consciência, e você se depara com aquela situação, você cala. Você é vencido pela pessoa e não faz nada para que isso mude. Isso foi um impacto, uma coisa que me marcou bastante. (...) Os conteúdos, todos os assuntos, os autores que a gente viu lá, eu acho que ele é importante, É lógico que é diferente o debate teórico. Porque ali é um confronto teórico que você está vendo. Só que ele te abre possibilidades de fazer a leitura mais... Vamos dizer, assim, um pouco mais claras de tudo. Os conteúdos, todos eles... É, de vez em quando eu recordo de alguma coisa, eu estou trabalhando alguma coisa em sala de aula, lembro que em algum momento eu li ou ouvi falar de alguma coisa que está me fazendo falta. Que pode me ajudar para melhorar a forma de trabalhar aquele determinado conteúdo com os meus alunos. Então, textos que estão lá guardados. E que eles ainda continuam ajudando. Eu lembro que eu não entendia, na Universidade um texto sobre relação de gênero. Eu não consegui, eu não conseguia trabalhar aquilo. E tinha uma dificuldade danada de entender como é que se construía, toda essa teia. O ano passado eu fui pegar aquele texto novamente, eu li com clareza, aí tudo ficou claro. Então, eu acho que são temas que são históricos, que são necessários, que são... Como é que eu vou dizer assim... Presentes o tempo todo e que são atuais. São coisas que estão... Que estão relacionadas com a vida, à política, à economia, a toda forma de estruturação das sociedades.

A professora Gentília, que fez uma opção pelo curso de História em Chapecó, em detrimento do Curso de História da Faculdade de Palmas, no Paraná, o qual, inclusive, era mais perto de sua casa, nos narrou porque fez está escolha:

> Inclusive eu tinha passado no vestibular em Palmas. Eu fiz um mês e meio em Palmas. A UNOESC eu acho que tem uma proposta

> diferente. O próprio Curso em si ele trabalha... Ele tinha uma proposta diferente. Os professores são mais preocupados em buscar mais o questionamento, a investigação. Enquanto que, em Palmas, um mês que eu tive lá, teve professores que eu não tinha nem conhecido. Não por isso, mas porque lá eu achei que o Curso era mais... Não tinha aquele lado, de busca, de buscar, de pesquisar, de investigar, de ver. Quando saiu à proposta de fazer principalmente à distância, que era uma das coisas que eu queria muito, e eu acho que o Curso... Acho, não. Tenho certeza que o Curso em si, ele foi muito bom. Abriu os horizontes, mostrou muito o caminho da própria História em si.

Em sua fala percebemos o destaque para o que ela considera um elemento diferenciador do Curso de História da UNOESC, a ênfase dada para a pesquisa, à construção do conhecimento histórico. Este Curso embora tenha funcionado de forma semipresencial, conforme já relatei no capítulo dois, ou á distancia, como falou a depoente, está marcado pelo enfoque na pesquisa, como tratarei em outro momento deste capítulo.

Para a professora Joana, o Curso destacou-se pela contribuição em mostrar o outro lado da história para além do tradicional, em auxiliar a desenvolver as questões do dia-a-dia:

> Bem, eu após a conclusão do Curso certamente ele me auxiliou muito para desenvolver as minhas atividades profissionais. Analisando o curso em si, eu fiquei muito satisfeita. Não totalmente, mas em parte ele me auxiliou muito a desenvolver, as questões do dia-a-dia. Até então, a gente tinha uma formação um tanto tradicional, o Curso fez com que a gente visse o outro lado... O outro lado da questão, o outro lado da própria História. Com certeza o Curso me auxiliou muito para desenvolver as atividades. Proporcionou condições para que pudesse levar ao aluno uma nova História, uma nova maneira de construir a História.

Para o professor Narcisio, diferentemente, o Curso de História foi considerado como um "pontapé inicial", que mostrou algumas linhas a serem trabalhadas, assim nos 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,

> a que objetivos chegar. Eu acho que ele é muito interessante. A gente tem dificuldades depois na sala, é claro. Que até se a gente tivesse oportunidade de estar ligado à Universidade para buscar outras informações também, durante o trabalho da gente seria interessante. (...) A dificuldade, que eu tive, no início foi buscar conteúdos. Aperfeiçoar-me nos conteúdos. *(interrupção na gravação devido à entrada de alguém na sala)* No início eu tive dificuldade com a questão do conteúdo. Mas eu acho que a questão do conteúdo não foi falha da Universidade, eu acho que fui falha do meu Segundo Grau, eu devo ter aprendido pouco de História. E na Universidade, eu percebi que não tive muitos conteúdos... Muitos conteúdos para serem aplicados na prática. Teve bastante teoria. Eu acho que a Universidade poderia ter dado, um pouquinho mais de embasamento para a gente trabalhar na prática, na sala de aula.

Percebemos em sua narração duas preocupações; inicialmente com os conteúdos, em relação a que ele teria tido dificuldades no momento em que chegou na escola. Esta falta de conteúdos é atribuída ao Segundo Grau e à Faculdade, nas quais 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 demonstra novamente aquela preocupação que vários dos nossos depoentes expuseram, ou seja, a "aplicação" daquilo que a universidade trabalha. É uma preocupação corrente entre muitos professores, inclusive em outros espaços que venho trabalhando, como Cursos de Formação Continuada, onde freqüentemente sou cobrado a focalizar "coisas para que possamos aplicar em sala de aula". Esta preocupação freqüente dos professores remete-me a uma dada perspectiva de formação de professores, em que a academia ou o professor formador deverá apresentar para os discentes, formas, metodologias, técnicas de como trabalhar, de como aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos, isso vem ao encontro do que abordei no primeiro capítulo desta tese analisei como a racionalidade técnica pensa e age para formar os professores; ou seja, são dadas as receitas para que os professores apliquem em suas futuras salas de aula; evidencia-se, nitidamente nesta perspectiva o desrespeito para com os professores que são 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, 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 de imediato, naquela época, em 1997, 1998, eu não consegui fazer essa ponte. 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 mais.

Dando continuidade à questão, perguntei à professora Ângela: E à que você atribuí esse não saber, não entender a proposta. Por que você acha que você não entendia, não conseguia fazer essa relação? Ao que ela respondeu:

> Porque era uma coisa nova para mim. O campo da História com o campo que eu tava trabalhando, a Educação Infantil era bem diferente. Eram assuntos novos que eu não tinha visto durante a minha formação, enquanto 1ª a 8ª série e 2º grau. Foi meio complicado para eu fazer essa interpretação.

A professora Elisabete Moreira, ao fazer suas rememorações sobre o Curso nos 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. Mas em alguns pontos eu acho que ele deixou, ficou a desejar. Mais em termos de conhecimento, eu acredito que os professores imaginavam que a gente tinha, ou que a gente buscasse, nós não fomos e ficou lacunas. Mas no geral, foi uma outra visão, um outro jeito de trabalhar a História. Eu acredito que era isso que vocês queriam, que a gente não

> imaginasse aquela História como nós tínhamos tido, no Ginásio, no 2º grau, e tentasse trabalhar a História de uma outra maneira mais discutida. Para isso foi muito bom, porque eu aprendi a discutir coisas que eu não sabia. A questionar, a ver uma reportagem e tentar entender o que tem por trás de tudo aquilo ali. Até aquele momento, não sei também se porque fazia quinze anos que eu não estudava, estava meio bitolada. 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, tentar descobrir o que existe, em cada informação, tudo aquilo que eles vêem.

Em sua narração evidencia-se certo descompasso entre as suas expectativas como estudante e as nossas, como professores do Curso. Em sua análise ocorreu uma 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 das questões cotidianas. Esta 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 muito contribuído para sua formação inicial. Vejamos:

> 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 às aulas e os trabalhos que a gente também fazia. As leituras que a gente teve, a pesquisa, tudo contribuiu bastante. Embora, eu vejo que talvez um pouco a carga horária, talvez, porque depois, quando a gente vai para sala de aula, percebe que algumas coisas ficaram. Não porque não puderam ser trabalhadas, mas talvez por causa do tempo.

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 foi uma coisa muito boa. Eu acho que a gente que faz História tem uma outra... É totalmente diferente daquilo que nós enquanto estudamos. A gente estudava aquela História Oficial. Eu, como aluna, não lembro de um professor de História que tivesse me marcado. Hoje eu tenho um relacionamento, que eu gosto dos meus alunos, 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. Eu não lembro disso. Por que? Porque eu acho que 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 é que você avalia hoje?" Acompanhemos sua avaliação:

> 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 compensada, porque, pelo menos eu tento trabalhar, o meu ritmo de trabalho, que eu estou trabalhando hoje, com meus alunos, o que 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, nas minhas aulas, que tem alunos que eles se apaixonam por História, sabe? Então, eu acho que é uma coisa bem minha, que eu adquiri isso na minha Faculdade. Acho que é uma coisa 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, eu acho que é só porque alguém passou. Senão você não pega.

Para a professora Marilita, que trabalhou durante bom tempo como professora não habilitada, cursar a Graduação teve o seguinte significado:

> Eu, para mim, a Faculdade ajuda muito, ela abre muitos caminhos que se você ficasse trabalhando como não habilitada você teria uma outra visão bem diferente, principalmente, se a gente não trabalha só em cima dos livros, mas buscando a realidade do aluno. E, eu penso toda vez que estou trabalhando (...) sempre trazendo o passado com a realidade. A Universidade mostrou esse caminho. Sempre procuraram mostrar esse caminho, têm os fatos do passado? Têm. Mas, também tem que ver o hoje, o que esta acontecendo. A Universidade contribuiu muito nesse caso, se eu

> não tivesse feito iria ter só aquela visão dos livros didáticos não iria ter essa outra visão.

Insistindo na questão da avaliação do Curso perguntei: "Você percebe alguma falha, em alguma área da formação, que hoje faça falta, alguma coisa neste sentido?"

> Que eu tive na Universidade? É isso que tu quer dizer? Olha o que mais eu sinto falta, por mais que a gente trabalhou metodologias e tal não sei se posso me referir ao curso que a gente está fazendo agora? Esse curso tá me ajudando mais que a Faculdade toda, que a gente teve muito conteúdo isso não dá para se queixar. Mas as metodologias em si foram poucos professores que usaram coisas diferentes. Não é para puxar o saco, você foi um que usou coisas diferentes. Mas, os demais era mais conteúdo. Conteúdo e poucas metodologias, coisas diferentes. Esse curso que a gente está fazendo agora contigo, também está sendo uma forma de ver as coisas diferentes e tentar trabalhar e eu procuro sempre coisas diferentes. Até eu converso sempre muito com a Neiva e daí eu digo: como você está trabalhando aquilo? Essa semana também ela me repassou algumas coisas, formas, como ela trabalha. Eu estou procurando, cada dia, apesar de que a Escola é uma precariedade como eu te contei esses dias sobre as fitas de Vídeo. Outros materiais ou você vai atrás, ou puxa do teu bolso, para ter uma idéia, por exemplo, estas apostilas que eu tenho aqui de Sociologia, que eu trabalho também com os alunos, não têm livro eu tenho que tirar xerox e pagar do meu bolso para trabalhar com os alunos, então um monte de dificuldades que a gente enfrenta e a gente se vira.

A professora refere-se ao curso de extensão 'História, Historiografia e Ensino de História' que eu e a professora Tereza Dill ministramos para um grupo de professores e estudantes de graduação. Funcionou de 2000 a 2002; foram cinco semestres seguidos. Iniciamos com uma proposta que foi se modificando, conforme os participantes sentiram necessidades de trazer para o grupo outros temas, metodologias... Nos últimos semestres em que trabalhamos, antes de eu me afastar definitivamente para o doutorado, o grupo funcionava mais como um grupo de estudos, onde cada um sugeria as temáticas, metodologias e as apresentava, enquanto que nós professores formadores, apenas, coordenávamos e encaminhávamos a parte burocrática, junto à Universidade, para a certificação.

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 transferir-se 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. Por que 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, nos 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 por na cabeça da gente, de ver quem sou eu na sociedade que vivo, que sociedade é essa a qual eu pertenço. Porque a maioria das pessoas pertence, são, mas não sabem, nem o que são e como é que essa sociedade se estrutura e se estabelece.

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 – final de semana -, dificulta um pouco o contato com os professores. Vejamos:

> O curso foi bom, só que eu diria, 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. A gente não tem um contato muito grande com o professor, isso faz parte, as dúvidas a gente vai tendo. E, daí a oportunidade de você estar com o professor é pouca. Mesmo que a Universidade, mesmo que os professores estivessem 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 tirar.

A professora Juscemara, também faz suas considerações quanto ao tempo de duração do Curso. Embora tenha salientado a importância da modalidade alternativa para que ela pudesse tê-lo realizado, registrou que, muitas vezes, as discussões acabavam ficando superficiais,

> Olha, o curso de História da UNOESC, que eu fiz, me deu todo o embasamento teórico. Porque ele é um curso de estar lá todas as noites. Eu acredito que seja por isso, as leituras era tudo meio atropelado. Meio rápidas. Tinha que ser tudo... Em função do trabalho da gente também não dava muito tempo para você ficar aprofundando. Mas digamos, para mim na sala de aula, assim, ajudou um pouco para ser professora de História, ajudou. Para entrar numa sala de aula com o pé firme, entrar numa sala de aula e chegar e dizer assim: hoje eu vou dar a aula de História e, vou falar com segurança nesse conteúdo, desse assunto, ainda não tenho... Ainda não tenho.

A depoente Débora desenvolveu sua análise considerando que todos os Cursos precisam ser pensados e repensados. Em sua análise além de outras possibilidades destacou o seguinte:

> Eu vejo assim, que todos os cursos, eles têm coisas a serem pensadas, repensadas. O curso de História de Chapecó, até por ser um curso bem antigo, bem firmado já. Não sei, exatamente, desde quando ele existe, mas eu vejo que ele é um Curso que tem uma caminhada já, uma estrutura. Claro que houve mudanças nas nuances do Curso, com a chegada de novos professores. Assim, as linhas, as concepções, foram se alterando. Eu acho que isso se percebe, os alunos de vez em quando, eles entram no curso, no 1º, 2º períodos já se percebe que o Curso tem uma linha, tem uma postura, que já existem bases sólidas no curso de História. Eu acho que isso é perceptível desde os primeiros períodos.

Fiz uma nova pergunta: Existe alguma área mais específica assim, que você, de repente hoje, você trabalhando, você percebe, olha essa área poderia ser melhorada, faltou isso, faltou aquele outro, ou alguma área que não está contemplada no curso, que hoje você sente necessidade? A depoente respondeu que:

> Eu sinto... Sinto. Eu, já comentei isso, várias vezes, que existem problemas, é claro que não é só aqui na nossa Universidade, mas em muitos cursos de História, se trabalhar a questão da História Oriental. Porque a nossa História, ela é voltada para a História

> Ocidental, mas você tem que fazer um contraponto. Na sala de aula, quando os alunos questionam, a gente sente muita falta. Você não consegue, não tem esse parâmetro, porque não existem cadeiras relacionadas à essa parte da História no nosso Curso, na nossa grade, como eu já disse, não só aqui em Chapecó. Eu acho que, nesse sentido falta. Até pela possibilidade de encaixar isso, existe uma dificuldade de colocar. Em função de que todas as matérias são importantes, não tem como excluir uma e colocar outra, mas essa parte, aprofundar algumas questões relacionadas à História Oriental. Não ficar só vinculada aqui à nossa visão Ocidental, eu acho que falta um pouco disso.

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, 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. 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, eu penso que deveria ser, a Filosofia ter trabalhado de uma forma mais ampla. Ajudaria bastante. A Sociologia deveria ter mais cadeiras, mas, acho que deveria ser mais ampla também, e a questão da prática em si deveria ter mais horas, mais tempo, mais preparação para a prática em sala. Eu vejo, não o Estágio em si, mas deveria ser levada em conta alguma cadeira enquanto professor, não simplesmente para o estágio. Eu vejo, que o Estágio é meio enganação, né?

Questionei procurando 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. Quer dizer, a questão da experiência em sala de aula, que nem no meu Curso, tinha muita gente que lecionava fazia anos. Então, eu vejo que poderia ser aproveitado de alguma forma, estar rediscutindo, foi rediscutido teoricamente. Mas até enquanto a sala observar esses mesmos colegas, 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. A questão temática, não deu que a questão do tempo aí foi fundamental.

Para a professora Nanci, que no momento da entrevista estava como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço do Oeste -SC, a formação foi muito boa, pois:

> Eu vejo assim que a disciplina de História, ela dá uma formação muito boa e, o fato de eu estar trabalhando aqui dentro da área da Secretaria Municipal como Coordenadora Pedagógica dentro do Departamento de Educação, ele tem tudo a ver com o Curso que eu fiz, com a formação que eu tive. Tudo que eu trabalhei, que eu aprendi, nesses quatro anos de História e que agora estou vendo na Pós-graduação, é fundamental no meu trabalho aqui. Aqui, por ser um partido de esquerda, que apesar de meio complicado, algumas questões que ficam bastante complicadas, mas a gente pode estar construindo, pode mudar um pouco a visão das pessoas. Pode levantar algumas discussões com os professores. Até em alguns momentos eu questionava o professor João, por que não pegaram alguém na área de Orientação ou, então, alguém na área de Pedagogia. Ele entende que disciplinas como História e Geografia, elas têm um campo maior de visão sobre os temas mais polêmicos de hoje, que têm que ser trabalhados em sala de aula e que a gente pode contribuir muito nesse sentido. E tudo isso foi possível a partir do momento que eu fiz o Curso de História.

Ao desenvolverem-se e narrarem suas rememorações, os depoentes expuseram diferentes aspectos por eles vividos como experiência durante a graduação. Evidentemente como toda rememoração é reconstrução, as analises foram desenvolvidas à luz do presente, ou seja, algum tempo após a conclusão da graduação.

REMEMORAÇÕES DOS PROFESSORES DEPOENTES EM RELAÇÃO ÀS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

> *Ser autor (...) dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada...*
>
> Sonia Kramer

A formação de professores, nos seus diferentes matizes, quer racionalistas, positivistas, liberais, cientificistas ou, mais recentemente, tecnicistas, durante longo tempo esteve - e está – associada às necessidades prevalecentes da modernidade capitalista. Salvo pequenas variações, os professores deveriam e devem ser instrumentos de transmissão de conteúdos, não precisariam/precisam ser pesquisadores ou produtores de conhecimentos. Não eram – e não são - considerados seus sentimentos, valores, sua vida. Bastava – e basta - que aprendessem a transmitir conteúdos de forma assépticos, neutros, imparciais. Várias destas concepções foram trabalhadas no primeiro capítulo desta tese, especialmente no cânone denominado racionalidade técnica, a qual acha-se totalmente vinculada a estes propósitos.

Esta perspectiva é duplamente preconceituosa. Inicialmente, porque pensa em formação como possível apenas no momento em que os futuros professores realizam seus cursos de Graduação - não consideram a formação como processual e contínua; em segundo lugar, nas formas de olhar sobre e para os professores procuram deter-se naquilo que falta ao professor da escola: didática, conteúdo, conhecimentos, domínio de classe, apropriar-se de novas produções acadêmicas, parar de reproduzir conteúdos prontos... Enfim, os professores são dotados de não saberes.

O filósofo Walter Benjamin abordou a questão da autoria, possibilita-nos pensar que é possível rompimento com a hierarquia entre os saberes e os não saberes, entre os autores e não autores, pois para ele:

> Somente a superação daquelas esferas compartimentalizadas de competência no processo de produção intelectual, que a concepção burguesa considera fundamentais, transforma essa produção em algo de politicamente válido; além disso, as barreiras de competência entre as duas forças produtivas – a material e a intelectual – erigidas para separá-las, precisam ser derrubadas conjuntamente (1994, p. 129).

Ao mesmo tempo numa perspectiva de ruptura em relação à estrutura vigente, algumas Universidades internacionais e brasileiras, sobretudo, no Brasil a partir da década de 1980 têm defendido e implementado em seus cursos, disciplinas voltadas para a pesquisa. Passaram, assim, a formar um outro professor, que foi recebendo diferentes adjetivações: professor pesquisador, professor reflexivo, professor intelectual, professor produtor de conhecimento, professor autônomo, etc. Com todas as especificidades que o uso de cada uma dessas categorias implica, foram buscando mudanças, procurando dar ao professor o direito de:

> Ser autor (...) dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de 'ser humano', de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro (KRAMER, 2002, p.83).

Dentre as universidades que buscaram outras possibilidades na formação de professores, destaco a experiência vivida por mim no curso de Licenciatura em História da UNOESC/ UNOCHAPECÓ. Embora, tenha trabalhado de maneira detalhada, caracterizando este Curso no capítulo III, retomo aqui alguns aspectos, de forma a situar alguns aspectos que aqui desenvolverei através do olhar dos ex-alunos. Criado em 1989, foi estruturado procurando conciliar a disciplina de conteúdo, com as de pesquisa e o ensino, objetivando formar o professor-pesquisador. Constituído por 1680 horas de disciplinas específicas, e de disciplinas pedagógicas, totaliza 2580 horas/aula. Na parte específica do Curso, destaco quatro disciplinas de Teoria e

Metodologia da Pesquisa Histórica e o Seminário de Pesquisa Histórica, as quais devem dar conta de formar profissionais que sejam capazes de: "Desenvolver uma monografia sobre um tema específico do programa; Desenvolver projeto de pesquisa, cujo resultado será apresentado no Seminário de Pesquisa ao final do curso; realizar atividade de pesquisa e extensão voltadas para o interesse da comunidade de origem do acadêmico" (Projeto do Curso de História da UNOESC-Chapecó, 1989, p. 20). Assim, esta experiência de desenvolver pesquisa em um curso de Licenciatura é um diferencial que dá uma qualificação ao curso e aos profissionais dele originários.

Neste sentido amplia-se a visão de produção de conhecimento fazendo conexões com a formação mais ampla de forma relacional. Assim, rompe-se com a dicotomia entre Cursos de Bacharelado – formadores de pesquisadores – e, Cursos de Licenciaturas para formar professores - esta dicotomização evidencia-se nas atuais propostas governamentais para a formação de professores. O que segundo Galzerani:

> Tal argumentação, se bem analisada, pode revelar a construção de um clichê, de um estereótipo, de uma intolerância. De uma doença historicamente instituída! Clichê este produzido no interior das guerras de poder contemporâneas, situadas em grande parte das universidades brasileiras, o qual acaba por incorrer em práticas destrutivas em relação ao 'outro', ao diferente, no caso, à Licenciatura. Como se o domínio do campo da pesquisa fosse um atributo exclusivo da área do Bacharelado (História) e à Licenciatura (situada, muitas vezes, nas Faculdades de Educação) coubesse somente a sua 'aplicação', i.é, o ensino (sic!). Ou seja, a colocação em prática de tal esteriótipo, reproduz a tendência da racionalidade instrumental, aquela que hierarquiza os saberes, afirmando alguns e desqualificando outros! (GALZERANI, 2005, p. 164).

Para fugir do que geralmente se faz, ao pesquisar o tema formação de professores, em que os pesquisadores falam para ou sobre o professor[4], pretendo

[4] - Neste sentido, no segundo capítulo foi amplamente abordada a questão das formas como a academia olha para ou sobre os professores ao trabalhar as diferentes perspectivas de formação de professores, através daquele capítulo, explicitei como a formação do professor nas perspectivas da racionalidade técnica, do professor reflexivo, do professor intelectual e do professor pesquisador negam em maior ou menor grau a perspectiva do professor ser autor, ter autonomia de ser olhado pelos acadêmicos como alguém que também tem algo a dizer e que precisa ser ouvido. Procurando romper com estas perspectivas proponho trabalharmos com os professores numa perspectiva de diálogo, de foma que a

quebrar com esta perspectiva, fazendo com que os professores-depoentes deixem de ser apenas objetos de pesquisa e se coloquem como sujeitos, na inteireza do seu fazer-se.

Neste sentido, ao invés de trazer para este capítulo pesquisadores acadêmicos, para que, mais uma vez, falem "sobre" a importância, as contribuições, ou o papel da pesquisa na formação do professor, fiz a opção de trazer a voz[5] de alguns professores ex-alunos companheiros de diálogo, para que expressem como a pesquisa contribuiu e contribui para sua formação.

Apresento aspectos da pesquisa desenvolvida pelos professores depoentes. Da maioria dos depoentes, obtive os próprios textos das pesquisas, nos quais fiz um recorte, colocando os próprios depoentes apresentando suas pesquisas. Em outros casos, não consegui diretamente os textos dos pesquisadores: então, busquei, em minhas anotações de aulas, momentos em que assisti suas apresentações e ainda momentos de atividades de organização e execução dos estágios docentes, em que acompanhei estes pesquisadores.

Como professor de Prática de Ensino de História meus tempos eram escassos, mas mesmo assim, conseguia e fazia questão de orientar algumas pesquisas de conclusão de curso. Foram por mim orientados os professores depoentes Gentília, Narcisio, Jéferson e Jussara.

Assim, fui tecendo o texto através do diálogo entre o meu olhar e o dos professores depoentes, pautando-me nos seguintes momentos: no do desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, durante os depoimentos.

---

academia passe a considerar todo o fazer-se dos professores e não mais fale para ou sobre os professores.

[5] - Não estou com isso pretendendo fazer o que se denominou "dar voz ao professor", pois parto do princípio que os professores das escolas sempre tiveram voz, porém, durante muito tempo não foram e não são ouvidos por setores acadêmicos que trabalham na perspectiva de falar sobre ou para os professores. Portanto, sem dialogar com os professores, questionam o que teriam os professores para dizer aos acadêmicos, produtores de conhecimentos?

Após a apresentação das pesquisas, retomei o diálogo realizado durante a gravação dos depoimentos, procurando visibilizar como os professores depoentes perceberam a pesquisa na Graduação e nas atividades escolares cotidianas.

A professora Evânia destacou em seu depoimento a importância da pesquisa para ir além dos conhecimentos expressos pela mídia no que se refere ao tema por ela priorizado, "As Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra". Neste trabalho conjuntamente com outra colega desenvolveu a pesquisa em um assentamento de trabalhadores do Movimento Sem Terras – MST - no município de Calmon – SC. Procuraram destacar a atuação das mulheres e as relações que estabeleceram com os companheiros, no processo de luta pela terra e as condições de trabalho; as pesquisadoras procuraram mostrar que os problemas vividos pelas mulheres no Movimento vão muito além das questões econômicas:

> A nossa pesquisa foi em dupla, me ajudou crescer muito. Eu tive a sorte de fazer com a Margarete, que é uma pessoa que tem uma experiência bem marcante. Eu fui trabalhar um tema que antes da Graduação eu não tinha, conhecimento nenhum, eu só tinha aquele conhecimento da mídia. Então, eu vi que é muito importante pesquisar, para conhecer, para discutir, para poder tirar tuas conclusões próprias. Então, eu tento fazer isso com os alunos, nem sempre é possível. A questão da pesquisa foi fundamental, eu vejo que foi fundamental. Realmente, foi o que me fez fazer o meu próprio conceito de Historia. O que hoje eu penso que seja a disciplina de História, eu acho que a partir da pesquisa que eu fui ter a concepção que eu tenho hoje de História.

As professoras Elisabete Moreira, Ângela Sulsbach e Luzia, desenvolveram a pesquisa "Ocupação e Colonização do Município de Guatambu no Período de 1910 a 1950". Ao apresentarem tal trabalho escreveram que:

> Depois de quatro anos freqüentando o Curso de História, deparamo-nos com um desafio e um objetivo fundamental: compreender o processo de ocupação e colonização do município de Guatambu, nossa terra natal, a partir de nossas lembranças e, principalmente, da lembrança dos caboclos, que dela participaram. Assim, enquanto acadêmicas do Curso de História e futuras historiadoras, docentes, filhas e neta de balseiros e caboclos, buscou-se pesquisar a importância dos mesmos na ocupação e

colonização do Município de Guatambu; período este compreendido entre 1910 e 1950, pelo qual o desafio tornou-se ainda maior, devido à carência de produção sobre o mesmo, nas poucas obras já existentes. O período citado foi um marco para que a população cabocla de todo o Oeste de Santa Catarina, inclusive de Guatambu, fosse reduzida devido à frente de expansão agrícola vinda do Noroeste do Rio Grande do Sul, na qual estavam incluídos os descendentes de imigrantes italianos e alemães, que logo perceberam as possibilidades que a colonização oferecia. Sobre esse assunto trataremos no capítulo II. (...) buscamos resgatar os diferentes sujeitos históricos, contemplando as minorias - no caso específico, o caboclo - que foi o alicerce na construção da economia e da cultura do município, ao trazer para essa região suas crenças, valores e costumes, além de ser o principal responsável pelo trabalho realizado no município antes e durante a colonização, seja na exploração da madeira, nas balsas ou na agricultura como agregados, os quais foram "esquecidos" nas pesquisas já realizadas no município. Para tanto se procurou responder algumas questões intrigantes, relacionadas ao caboclo no período anterior e durante a colonização do Município, como: Quais as atividades laborativas do caboclo em Guatambu? Qual a sua relação de apropriação da terra? Como era a inserção do caboclo na atividade madeireira? Na colonização de Guatambu de que modo o caboclo se fez presente? Na colonização do Oeste Catarinense, (onde Guatambu está inserido), como tem sido tratada a presença do caboclo? E, finalmente, quais os valores e as práticas dos caboclos no período anterior e durante a colonização? A fonte principal desta pesquisa foi o testemunho oral de velhos caboclos, suas experiências, dificuldades e alegrias vividas, procurando resgatar uma historicidade que geralmente não é conhecida e nem mencionada pelos meios oficiais da História (...) privilegiamos o testemunho oral, por compreendermos que a História não é feita de meros fatos e documentos, mas sim e, principalmente, de sujeitos históricos que, de uma maneira ou de outra, fizeram parte da História (...) Para atender a questão metodológica à pesquisa foi dividida em vários momentos. Primeiramente, foi feito um ***levantamento bibliográfico*** acerca do assunto que envolve "caboclo", conflitando e questionando vários autores. O segundo momento da pesquisa foi o ***levantamento de dados em documentos diversos*** que envolvessem o município de Guatambu. Os documentos mais pesquisados acerca do Município foram os do Cartório Silva, o qual é o único, e o que mais detém documentos antigos do mesmo, como primeiros casamentos, nascimentos e, fundamentalmente, compra e vendas de terras no período pesquisado. Durante a construção desse processo muitas dificuldades surgiram em nosso caminho e a principal delas foi à carência de textos sobre o Município de Guatambu. Mesmo nos municípios de Caxambu e Chapecó, aos quais Guatambu pertenceu antes da emancipação, pouco existe sobre o mesmo, devido ao fato

de que, o Oeste Catarinense conhecido como "Velho Chapecó", pertencia ao Estado do Paraná até 1917, bem como é difícil encontrar documentos anteriores a esta data em outros municípios que compunham o Oeste de Santa Catarina. Isso acarretou a necessidade de buscar informações através de ***entrevistas,*** terceiro momento da pesquisa, com aqueles que viveram a época, o que gerou outra dificuldade: Como fazer uma ponte entre esses depoimentos e a história "vista de baixo" a ser escrita? Assim sendo, a ***análise dos dados*** foi o quarto momento da pesquisa. Por outro lado, o fato da colonização ser recente possibilitou-nos realizar entrevistas com pessoas que acompanharam este processo, especialmente em relação aos ofícios caboclos: balseiros e agregados. Todas as entrevistas foram informais, baseadas em conversas livres nas casas dos entrevistados e realizadas em várias ocasiões, entre os meses de outubro de 1997 a abril de 1998. Com perguntas simples e por uma questão de ordem as informações foram gravadas para que mais tarde pudessem servir de base para os questionamentos aqui propostos. As pessoas selecionadas foram aquelas com mais de 70 anos, que vieram para Guatambu, solteiros ou ainda crianças, aqui cresceram, casaram e tiveram seus filhos. Cinco deles ainda vivem aqui, alguns aposentados, mas com dificuldades financeiras, pois não conseguiram, com o trabalho nas balsas ou como agregados, o suficiente para assegurar uma velhice tranqüila. As entrevistas nos mostraram, também, a riqueza da vivência desses velhos, que nos levou a análise de suas experiências, enquanto caboclos, em relação com a cultura que reelaboraram no confronto com a do imigrante italiano e alemão, lutando para manter sua identidade cultural e étnica. (...) Além da pesquisa oral e documental utilizamos, outrossim, nossas lembranças pessoais, visto que somos filhas e netas de caboclos e balseiros, cuja memória de infância estão repletas de recordações e "causos" da época. Durante todo o processo de construção da pesquisa, procurou-se valorizar a questão da etnicidade, tendo como centro o Caboclo, que também definimos como Luso-brasileiro, já que a população indígena era reduzida. (...) Indígena de cor acobreada; mestiço de branco com índio; mulato cor de cobre e cabelos corridos; homem do sertão de cor morena bronzeada; caipira; roceiro". (Dicionário Globo, 1995). Apesar da historiografia regional não revelar, o caboclo era o grupo étnico predominante na região, em contraponto com o imigrante italiano e alemão. (...) A História oficial mitifica as classes dominantes na figura do "desbravador" italianos ou alemães, corajosos, aventureiros, idealizador. E isso é claramente demonstrado no jovem Município, cujas ruas receberam o nome do imigrante - os colonizadores - ou daqueles que se destacaram economicamente, como por exemplo, na figura do madeireiro, o dono de serrarias. Durante muito tempo a História da Região Oeste foi descrita como algo que aconteceu harmoniosamente, apesar dos inúmeros conflitos pela definição dos limites da região. A História foi escrita

> como um belo romance, com início, meio e final feliz: o imigrante - colonizador - chega, compra as terras, trabalha e sobrevive dela e tudo acabava bem, sendo lembrados, pela historiografia, pelos seus grandes feitos: aberturas de estradas, construção das primeiras casas, etc. Nossa pesquisa procura desmistificar essa historiografia, apesar de não percebermos, no Município de Guatambu, o conflito propriamente dito entre posseiros e colonizadores. O que fica visível em nossa pesquisa foi à exploração dos caboclos pelos donos das madeireiras, mas, mesmo assim, os caboclos não entravam em confronto com eles. (...) A pesquisa em si tem por objetivo a possibilidade de recuperação, registro e interpretação de experiências de constituição/reconstituição de um passado remoto, sem, no entanto, querer esgotar as possibilidades de análises desse processo.A última parte da pesquisa é a que aqui estamos descrevendo. Sem a intenção de fragmentar a pesquisa, a de que facilitem a compreensão do leitor. Desse modo, o primeiro capítulo destinamos para um breve retrospecto da situação do Município atual de Guatambu, enfatizando as características geográficas, econômicas, políticas, sociais e culturais do mesmo. O segundo capítulo foi reservado para a trajetória histórica do Município de Guatambu, mostrando que foi uma área que enfrentou diversos conflitos pela sua posse. No segundo item o leitor encontrará referências sobre a presença cabocla no Município, cuja História oficial sobre o mesmo não cita, deixando de lado uma peça fundamental que participou ativamente na construção de sua economia e cultura. No terceiro capítulo, procuramos enfatizar os ofícios caboclos, onde o trabalho dos balseiros teve influência decisiva no desenvolvimento do comércio no Município, além de ter sido uma importante fonte de renda nos períodos de entressafra. Um outro ofício caboclo, e muitas vezes não separado do ofício de balseiro, eram os agregados que trabalhavam em terras alheias, e que nem sabiam que estavam fazendo a História. No quarto e último capítulo procurou-se caracterizar a cultura cabocla, a qual era uma cultura totalmente diferente dos imigrantes italianos e alemães que aqui se instalaram, possuindo uma religiosidade mais ingênua e que, por isso, os tornava facilmente manipuláveis e discriminados pelos imigrantes, que os toleravam, mas não os aceitavam como iguais.

A professora Elisabete Moreira destacou a surpresa e prazer em realizar a pesquisa, a descoberta de questões sobre a história de seu município ao trabalharem uma temática vinculada as suas origens. Em sua rememoração do processo de pesquisa, a depoente nos narrou que:

> O nosso trabalho de pesquisa foi uma surpresa. Quando nós começamos o Curso, resolvemos que nós iríamos escrever a

> História do município, foi uma decisão já lá no início. E eu não imaginava que era uma coisa tão prazerosa. Foi para nós, claro teve aquela fase de pesquisa mesmo, em livros, a dificuldade de você pegar as entrevistas e transformar.

Quando perguntada sobre as contribuições da pesquisa historiográfica para seu trabalho pedagógico, nos afirmou que contribuiu:

> Primeiro a pedir mais para os meus alunos, que busquem respostas em casa, que busquem respostas nos livros. Dar somente temas para eles, vários livros e temas para eles formarem uma coisa que seja deles, em cima de duas ou três opiniões formarem textos que seja a opinião deles em cima daquilo que eles estavam vendo. Também uma coisa que eu achei, eu tento mais, é fazer com que os alunos falem, explique aquilo que eles escreveram, dêem a opinião deles, lá na frente, se exponham mais.

Quando solicitado à professora Ângela Sulsbach que explicasse: "Como é que você percebe a pesquisa, a atividade de pesquisa que vocês fizeram durante o Curso, em que medida ela contribui ou não para o trabalho de sala de aula? Fazer uma atividade de pesquisa na Graduação, ela contribui com vocês, ela ajuda hoje a pensar outras questões, ou não, como é que é?" Ela nos respondeu que:

> Principalmente no sentido da História... Da História Regional. Que veio bem a calhar até que a gente escolheu a História Regional por nós três mesmo. As três professoras que estavam se formando em História na época. Tinha que escolher duas disciplinas diversificadas, e aí pensamos, pensamos e escolhemos Espanhol e História Regional, porque não era trabalhado[6]. A gente percebia nos professores de História, da Escola, trabalhado muito a questão regional. Então, ela contribuiu bastante, para estar levantando mais elementos para poder mostrar para a piazada uma coisa concreta.

[6] - A professora Ângela refere-se a uma mudança de Grade Curricular, proposta pela Secretaria Estadual de Educação em 2000, cumprindo as determinações da LDB 9394/96. Ao tratar da parte diversificada do currículo, normatizada em Santa Catarina pelo documento 'Diretrizes Para A Organização Da Prática Escolar da Educação Básica passou a incluir nas Grades Curriculares de Ensino Médio duas ou três disciplinas voltadas para as especificidades de cada região. Na 11ª Coordenadoria Regional de Educação com abrangência de Chapecó e alguns municípios nos arredores foi, significativo o número de escolas que incluíram disciplinas de História de Santa Catarina ou História Regional.

Quando perguntada: “Como você avalia hoje essa relação da pesquisa. Vocês terem feito uma pesquisa, isso ajuda no trabalho de vocês hoje, não ajuda, como é?” A professora Luzia nos respondeu que:

> Eu acho, que hoje não consigo ver na minha concepção trabalhar História sem ter pesquisa. Eu acho que uma vez, quando se trabalhava datas e coisas assim, mesmo que seja uma pesquisa, não daquela área, mas a partir do momento que você está trabalhando um assunto, surgem perguntas e você tem que ir atrás tem que pesquisar, você não pode ficar só com aquilo que está na tua frente. Eu acho que não existe trabalho de História sem pesquisa.

A professora Gentília e o professor Narcisio trabalharam em sua pesquisa com “Experiências De Trabalhadores Rurais Em Parceria” nas décadas de 1980 e 1990, no município de São Lourenço D’Oeste em sua pesquisa; através de depoimentos orais procuraram explicitar como viviam e quais as experiências do ser trabalhador rural em parceria.Vejamos como eles apresentaram sua pesquisa:

> A presente pesquisa baseia-se na experiência de trabalhadores rurais em parceria. A escolha deste tema despertou-nos interesse em fazer a pesquisa, porque, convivemos grande parte de nossa vida na agricultura e percebemos que resta uma minoria de trabalhadores nesta atividade. Despertou-nos curiosidade, a persistência dessa minoria que ainda insiste em trabalhar desta forma tão rudimentar. De início, fizemos um levantamento em todas as comunidades do município de São Lourenço D’Oeste – SC. E, em seguida, optamos por entrevistar famílias de comunidades mais próximas da cidade, pois, as formas de trabalho são as mesmas em todas as comunidades. Para a elaboração deste texto consultamos vários autores que abordam sobre a situação das famílias que não possuem terra e trabalham na lavoura. (...) Limitamo-nos num espaço de tempo que varia entre as décadas de 80 e 90. Questionamos sobre a forma de trabalho, o motivo da permanência na roça, nesta época de grande êxodo rural, seus lucros, suas perspectivas e, as dificuldades que encontram nesta atividade. Para melhor esclarecer o tema abordado, foi pesquisado as diferentes denominações usadas para esses trabalhadores, onde verificamos as várias categorias usadas. (...) Definidas as categorias, optamos por denominar nossos sujeitos como **trabalhadores em parceria**. Partimos da coleta de dados que foi realizada com três famílias parceiras residentes então no interior do município de São Lourenço do Oeste - SC, de duas comunidades diferentes. Através de depoimentos orais, procuramos buscar nestes depoentes as suas vivências, entendendo

que estes sujeitos possuem diferentes experiências de trabalho, as quais se foram acumulando e contribuindo através do tempo, dando a eles motivação para permanecerem na terra, enquanto outros a abandonaram. Percebemos que, apesar de terem uma vida miserável, como parceiros, eles ainda preferem trabalhar na agricultura, a mudar-se para a cidade, tendo uma visão negativa da cidade, por não possuírem nenhuma profissão. Com a experiência adquirida, permitiu-lhes fazer uma leitura de que, mesmo com a exploração, ainda convém permanecer como pequenos parceiros. Este grupo já presenciou ou viveu a experiência de que na cidade não é o melhor lugar para eles viverem. Estes acontecimentos servem como experiência para os trabalhadores rurais em geral. (...) E, é realmente através do diálogo que se conhece o silêncio que a sociedade impõe sobre esse grupo social. A problemática que buscamos compreender através das informações que coletamos deste grupo de trabalhadores que a sociedade não conhece, e por não conhecer, os despreza. A nossa pesquisa permitiu entender de forma mais ampla porque estes trabalhadores permanecem desta maneira. Os filhos desses agricultores, à medida que vão crescendo, procuram trabalho na cidade e abandonam a roça. Já os pais, alegam que na agricultura, mesmo sendo ruins eles produzem para comer e não passam fome. Gostaríamos de ressaltar que os arrendatários pesquisados se diferenciam dos arrendatários capitalistas. Onde o arrendatário capitalista é aquele que paga uma certa quantia por uma área arrendada, a qual pode ser sob duas maneiras: 1 - Mediante contrato estipulam uma quantia fixa em produto ou dinheiro, a ser paga na época da colheita. O trabalho deles geralmente é feito com máquinas também são usadas técnicas para a produção, havendo, assim, maior produtividade e mais lucro; 2 - Ou é pago na colheita, uma porcentagem da produção também pré-estabelecida no contrato de arrendamento. (...) Portanto, o arrendatário capitalista é aquele que cultiva grandes extensões de terras mecanizadas e com apoio bancário, com financiamentos a juros acessíveis. É também arrendamento o uso de qualquer móvel ou imóvel onde quem arrenda busca ter lucros. Para compreendermos os sujeitos com quem nos propomos a trabalhar, foi necessário definir algumas categorias, dentre as quais é central a "experiência" utilizada por Edward Thompson. Além deste autor, foram de grande importância os escritos de Arlene Renk, Daniel Francisco dos Santos, Paulo Bassani, Simone Weil dentre muitos outros. O trabalho está estruturado em três capítulos, sendo que no primeiro procuramos trabalhar no sentido de trazer à tona as condições de vida de nossos sujeitos. No segundo capítulo abordamos a visão que os parceiros possuem sobre a vida na cidade e os motivos que fazem com que eles não abandonem o campo. No terceiro capítulo ***"Valores, Lutas e Conflitos",*** destacamos o apego a terra e seu valor objetivo para esses sujeitos que lutam, sofrem, entram em conflito, mas não abandonam essa terra.

Em sua rememoração, a professora Gentília aponta-nos como consegue aproximar a temática trabalhada com as experiências vividas por seus alunos, em grande parte, filhos e netos de agricultores. A professora trabalha em uma Escola do interior e outra do centro em São Lourenço D'Oeste, município que vive basicamente da agricultura com poucas e pequenas industrias.

> Eu, para mim foi uma coisa interessante, porque eu consegui na minha pesquisa, talvez buscar a questão do hoje, do social hoje, dos problemas atuais. É o que vai enriquecer talvez a tua aula de História lá na sala, depois. Então, o próprio aluno buscar, pesquisar, é diferente, porque daí ele vai buscar, ele vai resgatar aquilo e ele vai trazer como conhecimento para a sala também. E a turma toda vai usar isso. E, a pesquisa que fizemos na época, foi sobre os trabalhadores rurais, que é um dos problemas que temos na nossa comunidade. Então, dentro da questão agrícola hoje, também se torna interessante e, ela me ajuda hoje a buscar alguma questão de pesquisar o quê? Buscar o quê? Então, o problema social hoje de São Lourenço é praticamente agricultura e algumas fábricas que têm demitido trabalhadores. Porque mesmo os meninos da cidade são oriundos do interior, muitas deles são filhos de agricultores. E questionar o porque que o José veio para a cidade, porque o João está na cidade. Acho que é por onde nós temos que começar a caminhar nessa turma da 5ª série. Por que, de onde que vieram os pais desses alunos? Provavelmente todos da agricultura. Quem sabe até resgatar e valorizar isso deles, eu vou começar a cativar para ver que a realidade deles lá no interior, hoje, não mudou, mas eles precisam buscar essa mudança também.

Por sua vez, o professor Narcisio avaliou que realizar pesquisa foi:

> Muito bom. Isto tudo contribui para a gente conseguir desenvolver um melhor trabalho. Questões assim de metodologia de pesquisa, a forma de ir buscar as informações. Então, eu tenho feito isso também com os alunos, de eles irem buscar informações com outras pessoas, em forma de pesquisa também. Em forma de entrevista. Claro, que da maneira deles, não igual à gente fez, mas isso é muito bom, porque eles vêm com os dados.

Procurei fazer com o professor descrevesse como realizava pesquisa com seus alunos. Perguntei: "Que tipo de dados, que tipo de temas, que você trabalha com essa metodologia de entrevistas com os alunos?" Ele respondeu que:

> Eu trabalhei com os meus alunos, sobre a colonização aqui da nossa região, que eles têm muitas pessoas entre eles, que ajudaram, que desbravaram aqui. Então, na forma de pesquisa deu certo isso. O ano passado eu trabalhei a pesquisa sobre a população. Fizemos uma pesquisa sobre o número de pessoas por família, dos avós deles, dos pais e deles. Para eles perceberem essa diferença agora do aumento da população que teve e agora que está diminuindo. Nós chegamos a uma conclusão que nas classes que tem um pouquinho mais, que tenha pelo menos para sobreviver, o número de pessoas por família está diminuindo muito.

Solicitei que explicasse mais "E, depois, como é que você trabalha isso? Vocês fizeram a entrevista, trouxeram para a sala. Como é que você trabalha na sala com esses dados?" Na seqüência ele contou que:

> A gente faz através de gráficos, colocamos esses dados todos no quadro. Avalia, faz comentários da experiência que a gente tem, busca neles também, alunos, os porquês. (...) Textos, cartazes, também são feitos com esses dados, deixamos exposto um tempo na sala, ou na área coberta da Escola, e depois eles mesmos pegam.

A professora Dirce, juntamente com a colega Sandra, ao desenvolverem a pesquisa "Kaingangs: história e memória", na apresentação evidenciam que:

> A História do Oeste Catarinense é marcada pelo processo de colonização que vem confrontar índios, caboclos e brancos na disputa pela terra. Entre lutas, resistências, dominação e reelaboração cultural, estes sujeitos históricos constroem suas relações sociais. Entre dominadores e dominados, queremos enfatizar os Kaingang que hoje vivem em pequenos grupos nas favelas ou mesmo em pequenos Toldos, espoliados e descriminados pelos brancos – conseqüência deste processo - onde buscam sua sobrevivência em pequenas roças dentro dos próprios Toldos, ou nas ruas das cidades vendendo artesanatos, seus adornos como: arcos, flechas, anéis, pulseiras e suas cestarias. A visualização destes artesanatos que nos levam a querer perceber as diferentes práticas culturais. Práticas que perpassam desapercebidas pela "civilização", mas que mesmo reelaboradas fazem parte do cotidiano dos indígenas Kaingang. E também a constante luta pela terra, onde mesmo expropriados os kaingang retornam ao seu local de origem. E para perceber estas práticas e o porquê do retorno ao antigo local fomos em busca de fontes escritas que pudessem nos oferecer informações, como: jornais da região, manuscritos do período da colonização, livretos produzidos na própria universidade, como cadernos do CEOM, livretos do

CIMI[7], e outros trabalhos de pesquisa produzidos pelas turmas de acadêmicos anteriores, além de livros teóricos de autores que trabalham com a história sócio-cultural e memória, sendo que pudemos detectá-la através destes sujeitos que em seus relatos reavivam-na e demonstram que seus costumes permanecem em seu cotidiano. E a memória neste caso, tem sido um dos nossos principais objetos de estudo, pois encontramos várias dificuldades, no que se refere, aos registros e fontes escritas, por serem recentes e se referirem estes em sua maioria à história de luta e reconquista da terra. Apenas alguns autores se utilizam elementos que possam dar visibilidade à história sócio-cultural kaingang. Outra dificuldade vem a ser que as referencias bibliográficas além de escassas trazem no seu teor uma leitura "branca", sendo que estes grupos não têm registros próprios por descenderem de um povo sem escrita. Pois sua sabedoria esta em sua memória. (...) Ainda se faz necessário ressaltar que nos primeiros contatos com estes grupos enfrentamos uma certa resistência para fazer as entrevistas. As questões feitas por nós, anterior a resposta, murmuravam em seu idioma primeiramente com o cacique, para depois responder. Então percebemos que nem tudo pode ser revelado. Mas, ao longo do tempo, na incansável busca de novas informações a respeito da cultura deste grupo, a memória dos mesmos nos trouxe explicações e detalhes de grande valia, porque até então, muitos de seus costumes eram invisíveis para nós. Pois grande parte da sociedade branca desconhece o mundo Kaingang. (...) Pois podemos constatar, mesmo com a falta dos elementos naturais, destruídos neste processo civilizatório, os Kaingang vão a busca dos cipós para os seus artesanatos, em busca de plantas e raízes para a sua culinária, fazem seus rituais em reverencia aos antepassados, cantam e dialogam em sua língua ou "idioma" para legitimar sua identidade. (...) Para falarmos das práticas culturais, anteriormente faz-se necessário uma retrospectiva do processo histórico, retomando como ponto de partida a "terra e seu valor", pois esta está relacionada a todos os costumes da tradição Kaingang. Portanto, no primeiro capitulo desta pesquisa iremos abordar a relação da terra com o Kaingang, visto que para seu povo a terra é a mãe da natureza, está impregnada em suas veias, é dela que extraem a água e os alimentos, é a ela que devem a vida, e é ela quem conforta seus ancestrais. "Sua memória e sua história estão nela". Coisa que os brancos não compreendem. No segundo capitulo apresentaremos as práticas culturais, aquelas que

[7] - O Conselho Indigenista Missionário – CIMI, vinculado a Igreja Católica, possui uma coordenadoria em Chapecó, que trabalha sistematicamente junto aos indígenas da região Oeste de Santa Catarina. Dentre as atividades, desenvolvem estudos e assessorias para que os grupos indígenas reconquistem suas terras, através da demarcação e desapropriação pelo Governo Federal. Existem significativas pesquisas e produções, escritas por integrantes do CIMI, sobre os grupos Kaingang e Guaranis da Região. Os participantes do CIMI também desenvolvem trabalho de palestras e divulgação da causa indígena em escolas e entidades interessadas.

> hereditariamente permanecem devido aos laços da memória, e continuam inseridas em seus costumes, não apenas como práticas do cotidiano, mas como forma de resistência e sobrevivência, tentando perpetuar seus valores, onde apontamos como exemplo: as relações de parentesco e sua importância na organização político-social, bem como sua dualidade. Passando o namoro e o matrimonio que ocorrem através destas relações. A culinária e sua importância na trajetória da cultura Kaingang que se refere a diferentes elementos saudáveis, curativos e essenciais para certos rituais como o Kiki[8].

A professora Dirce em seu depoimento apontou-nos diferentes contribuições profissionais relativas à pesquisa, inclusive, como a pesquisa trouxe subsídios para que as demais professoras da Escola onde atua, entendessem aspectos da cultura do grupo indígena Kaingang, com a qual trabalhou. Vejamos como ela analisa a experiência de pesquisa que realizou:

> Eu tenho usado muito minha pesquisa. Demais até. Eu acho que eu usei muito... Muito... Muito. A princípio eu usei no estágio. Depois, quando eu comecei a trabalhar a História de Santa Catarina, foi muito utilizada. Até pela questão cultural e tal, e os alunos têm muita curiosidade em saber como é a cultura desses índios hoje. (...) Então, até, pela questão de memória, a importância que a memória tem, não só para os índios. Eu consegui extrapolar, ir além da questão. Qual a importância dessa memória para a população? A reelaboração também eu fui utilizar lá do meu TCC, mas eu pude utilizar a reelaboração em outros momentos. Não só dos índios, mas a reelaboração também do europeu, a reelaboração desses próprios alunos. Por que hoje, eles não falam mais o alemão, o italiano[9], que seus pais trouxeram, que seus avós trouxeram. Por que eles não praticam mais algumas coisas que os pais tinham e, eles já não fazem mais. (...) Nas quintas séries também eu utilizei muito, porque aí você trabalha a História do Brasil, a colonização, a expropriação das terras, trabalha muito a questão indígena. Então também usei muito o TCC. Textos que eu utilizei no momento do estágio, que eu guardei. Eu consegui utilizar esses textos novamente. Cursos, na própria Escola até foi dado um momento para dar palestras para os professores, me chamaram para trabalhar o meu TCC com o grupo

[8] - Ritual em que os Kaingang festejam seus mortos.

[9] - Como a região Oeste de Santa Catarina foi colonizada por alemães e descendentes de italianos e de alemães vindos do Rio Grande do Sul, é muito freqüente encontrarmos pessoas, especialmente os mais velhos, falando diversos dialetos italianos e alemães. Neste sentido, verificar: SPESSATTO, Mary Bortolanza. **Linguagem e Colonização.** Chapecó: Argos, 2003 (Coleção Oeste Catarinense Paradidáticos).

> de professores de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª. Fui muito questionada, foi muito polemizado, houve várias situações que os professores colocaram, então, foi um outro momento que utilizei. E, constantemente estou mexendo nele, estou revendo.

As professoras Marilita e Neiva desenvolveram sua pesquisa no campo da História política procurando historicizar como um Partido Político, o PMDB, se manteve no poder, nos últimos 26 anos, controlando a administração pública do município de Xaxim em Santa Catarina[10]. A seguir trago parte da apresentação do trabalho de pesquisa, desenvolvido como requisito para conclusão de Curso intitulado "O PMDB E A Prática Clientelista em Xaxim". Nele assim escreveram:

> Este trabalho vem de encontro com as expectativas de uma população que há 26 anos espera que a cada eleição haja uma mudança na administração local, pois a mesma, vem sendo conduzida por um grupo hegemônico que detêm o poder, principalmente através da prática clientelista que se converte em forma de pagamento. O esforço deste trabalho tende a mostrar as técnicas utilizadas pelo partido PMDB de Xaxim, durante e após as eleições, onde o poder público transforma-se numa verdadeira máquina de favores para manter um pequeno grupo no poder. (...) A metodologia empregada envolveu a pesquisa bibliográfica e de campo. Na revisão bibliográfica, foi feito um apanhado sobre os principais trabalhos dos temas enfocados, cujos elementos teóricos auxiliaram na interpretação dos dados coletados. A pesquisa de campo abrangeu o acesso a fontes primárias - atas, documentos oficiais e entrevistas. Os documentos oficiais, as atas foram localizadas no TRE de Florianópolis, na Câmara Municipal e com pessoas ligadas à política local. As entrevistas e as conversas informais que fazem parte deste trabalho foram realizadas com políticos xaxienses, com o objetivo de levantar dados, bem como complementar informação obtida nas demais fontes de consulta. Ressaltamos que a pesquisa se enquadra dentro de uma perspectiva teórica – metodológica interdisciplinar, envolvendo um diálogo, no caso deste trabalho, entre a história, a antropologia e a sociologia política, dentro do que autores como Julliard chamam da nova história política. Queremos deixar registradas as dificuldades encontradas para obter os documentos e informações bem como as entrevistas sobre o presente assunto, pois as pessoas têm medo de falar. Elas têm receio de serem perseguidas pelos donos do poder local. (...) No primeiro capítulo trabalhamos a colonização da Região Oeste e em especial a colonização de Xaxim. Procuramos

[10] - No momento da pesquisa 1998 e 1999 os sucessivos mandatos do PMDB na prefeitura duravam 26 anos, situação que se manteve por mais dois mandatos.

> mostrar que este grupo que vem se mantendo no poder iniciou-se desde a época em que os primeiros colonizadores, os irmãos Lunardi chegaram em Xaxim e compraram 1.000 colônias de terra para comercializar, sendo que o primeiro prefeito eleito, foi o Sr. Luiz Lunardi em 1954. No segundo capítulo procuramos esclarecer os fundamentos dos partidos do período trabalhado. No terceiro capítulo enfocamos a prática clientelista, usada pelo PMDB, para se manter no poder local por 26 anos. Destacamos as promessas de campanha, as perseguições aos inimigos políticos e outros.

Enquanto as demais professoras pontuaram especialmente as facilidades ou contribuições da pesquisa para seu trabalho cotidiano, a professora Marilita chamou-nos a atenção para questões da metodologia de pesquisa e evidenciou apesar dos problemas apontados, quais as contribuições da atividade para o seu fazer-se cotidiano. Como foi desenvolvendo atividades de pesquisa na Escola, com seus próprios alunos:

> Eu acho que ajudou muito no sentido de você saber o que é uma pesquisa. Você ir atrás para encaminhar os alunos. Pelo fato de ter realizado essa pesquisa, estas entrevistas todas, eu acho que me deu uma visão bem diferente. Até na forma de trabalhar com os alunos. Se fosse antes que tivesse que encaminhar uma pesquisa nesse sentido, eu acho que iria ser uma coisa assim: aquela pergunta prontinha que eles pegam a resposta e pronto. Não iria ter uma visão de interpretar essa pesquisa, o porquê dessas respostas. Então, para mim ajudou muito essa pesquisa que eu fiz, que foi em cima do tema política. Que também na minha visão, na época eu não tinha idéia do que era realmente isso, depois entrevistando, pesquisando é que eu fui tendo idéia do que é a política, o que envolve. Não é uma coisa tão simples como você lê ali no papel tudo perfeitinho, tudo prontinho, mas tem muita coisa por trás disso. Me decepcionei muito, porque não consegui chegar nos objetivos que eu queria, mas tudo bem, foi uma experiência. Pode ser que algum dia eu continue esse trabalho, até no momento fazendo a Pós-Graduação[11] não é meu objetivo continuar esse trabalho, pretendo pegar uma linha mais voltada à Educação, talvez por tanta dificuldade que a gente enfrenta.(...) A dificuldade de obter informações. Íamos com uma expectativa que conseguiria um monte de informações, chegava lá as pessoas não falavam tinham medo, ou falavam aquilo que você não queria ouvir, o que

[11] - Várias depoentes referem-se em algum momento à Pós-Graduação, no caso, ao curso – por elas freqüentado - de Especialização em 'História: Cidade, Cultura e Poder', ministrado na UNOCHAPECÓ. São elas: Evânia, Débora, Dirce, Nanci, Marilita e Neiva.

> você queria ouvir realmente, você sabia que elas tinham essas informações, mas elas não repassavam, então o trabalho não ia para frente. O que elas repassavam para nós é o que a cidade inteira sabia. As informações mais secretas serviriam e seriam ótimas para desenvolver o trabalho e chegar no objetivo, não saiam das pessoas e muitas pessoas que poderiam dar informações já estavam mortas. Documentos não era fácil de adquirir, você ia à Prefeitura não tinha, você ia à Câmara de Vereadores não tinha, até as próprias pessoas de repente teriam esses documentos, mas não repassavam, foi telefonado até para Florianópolis, onde eles possuíam os documentos sobre as eleições para gente ver. Mandaram, mas muito pouco, o que a gente queria desde o início eles não tinham, não sei como que sumiu essa documentação. Então, foi mais no sentido de obter informações que eu fiquei decepcionada e não consegui atingir o meu objetivo mesmo. Só que muitas coisas foram descobertas, foram importantes para o trabalho, mas não bem aquilo que eu queria.

A professora Neiva, após alguma exitação quanto ao que responder, como as demais colegas, afirmou ter sido importante o desenvolvimento da pesquisa durante a Graduação e como ela deu suporte para o trabalho em sala de aula com seus alunos e, mesmo com outras professoras da Escola, que se interessaram pelo tema pesquisado:

> Eu não sei nem como responder essa questão. Mas, ela contribui bastante, porque a gente, dentro da História, trabalha bastante a política. Então ela veio contribuir bastante no sentido de que eu visitei a minha cidade, eu conversei com diferentes pessoas, não só, com pessoas ligadas diretamente com a política, mas pessoas que são eleitoras. Vi as dificuldades que eles têm. Para a gente mostrar para os nossos alunos, também, dentro dos textos, o que o povo sente. O que o povo pensa. Como é a nossa administração aqui em Xaxim. A gente comenta bastante isso. Essa pesquisa, ela ajudou bastante nesse sentido, assim, na sala de aula, eu posso utilizá-la bastante. Até professores me pediram, já me cobraram que querem essa minha pesquisa no Colégio, porque trabalham bastante na quarta série e querem explorar mais para poder também comentar com os alunos. Eu vejo que eu posso utilizar em sala de aula para trabalhar com os meus alunos e fazer com que eles tenham uma visão de como é o domínio aqui em Xaxim, por que as pessoas são exploradas, porque o PMDB nunca sai do poder, porque ele está dominando tanto tempo. Eu procuro abrir a... Assim, fazer uma visão diferente para os meus alunos, apesar de que, têm aqueles que me criticam em sala de aula. Tem aqueles alunos que são doentes do partido, é claro que eu não... (*finalizou o lado A da fita)* Daí eu digo, foi uma pessoa que é bem instruída, é da oposição que conhece, que sabe o que está acontecendo lá

> dentro. Muitas vezes, a gente se 'pega de boca'[12], dentro da sala de aula. Alguns defendendo a minha posição e outros contra. Depois, no final, se chega a um consenso, dizendo, assim: a gente só está procurando mostrar a visão do que é, mas não quer briga, não... Vocês não sabem do partido que eu sou, eu não sei de que partidos vocês são, mas...

A professora Juscemara, que se identificou como pertencente à etnia cabocla, em seu Trabalho de Conclusão de Curso "Um Conflito Interétnico: Caboclos e Italianos em Coronel Freitas", foi buscar suas origens étnicas, através da pesquisa relativa ao município de Coronel Freitas, onde viveu até recentemente. Na pesquisa desenvolvida com a colega Isabete procuraram investigar:

> Qual foi o contexto histórico da ocupação do município de Coronel Freitas? Partindo desta questão, cresceram nossos questionamentos quanto ao processo de colonização de Coronel Freitas, assim como cresceram as possibilidades de estabelecer um paralelo entre as várias etnias aqui existentes. Para entendermos o atual preconceito e as diferenças sociais, faz-se necessário entender o processo de ocupação de Coronel Freitas, bem como as relações sociais que se construíram entre italianos e caboclos. O fato de enfrentarmos ainda hoje um forte racismo devido às diferenças de cor torna-se imprescindível que façamos uma reflexão a respeito dos limites e possibilidades de mudança na forma de pensar e agir. Isto nos convida a uma investigação mais ampla e profunda sobre as relações sociais existentes num passado não tão distante. Objetivamos principalmente compreender o processo histórico que levou à expropriação ou exclusão dos luso-brasileiros em Coronel Freitas. A escolha do tema colonização em Coronel Freitas como objeto de estudo e construção desta narrativa está associada ao momento histórico e as nossas próprias origens étnicas. Estas possibilidades nos abriram caminhos para projetar no espaço em que se deram estas relações, ou seja, no município de Coronel Freitas. Propomo-nos a pensar nesta pesquisa sobre como ocorreu a colonização do município de Coronel Freitas. Quais caminhos sinuosos percorreram os desbravadores? Quem foram eles? A que grupo étnico pertenciam? Quais os objetivos que os levavam a enfrentar tantas dificuldades? O que os impulsionava? Além de outras análises que nos levam a uma profunda reflexão sobre o tema. Partimos da revisão bibliográfica, embora pouco seja publicado sobre o tema e a região. Procuramos trabalhar mais com autores regionais que contribuíram bastante para nossa pesquisa. Analisados, esses escritos, fomos a campo em busca de testemunhas e documentação que pudessem dar embasamento ao

[12] - Expressão regional que indica bate boca, discussão acalorada.

nosso projeto. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa histórica de cunho qualitativo, que poderemos enquadrar nas perspectivas atuais dos conflitos interétnicos, delimitando para caboclos e italianos. Como já situamos anteriormente, partimos da pesquisa bibliográfica, fomos em seguida para a pesquisa documental e, para melhor investigação do município de Coronel Freitas, fomos a campo entrevistar pessoas que seriam as que mais contribuíram para um levantamento histórico do município de Coronel Freitas. Ao todo entrevistamos doze pessoas na faixa etária de 60 a 90 anos, entre estes entrevistados temos sete italianos e cinco luso-brasileiros. Cabe aqui ressalvar as dificuldades que tivemos para realizar esta pesquisa. Dificuldades essas que vão desde as condições financeiras, até as distâncias entre as duas acadêmicas (35 km) e a disponibilidade de tempo, que, aliás, é muito pouco tendo em vista que nós duas trabalhamos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Inicialmente, era nossa intenção trabalhar também com o processo de emancipação do município. Porém, dada a amplitude do tema e as dificuldades para a realização da pesquisa, achamos por bem restringir a investigação sobre a ocupação luso-brasileira e italiana e os conflitos decorrentes desta colonização. Para melhor localizarmos cronologicamente o período desta ocupação, a pesquisa vai de 1925 a 1950. Ou seja, a partir da vinda aproximada dos primeiros caboclos à região e 1950, ano em que os espaços e as regras de convivência já se tinham definido. O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro abordamos a questão dos limites do município, fazendo um mapeamento da extensão do mesmo. Temos também nesse capítulo algumas considerações mais gerais sobre a colonização do Oeste de Santa Catarina e, por extensão, o município de Coronel Freitas com um breve histórico sócio-econômico do mesmo. No segundo capítulo damos ênfase à vida e aos costumes dos caboclos. Com base na revisão bibliográfica, discutimos o tipo de relação que se estabeleceu entre os caboclos e italianos. A partir de então, tendo por base os depoimentos, analisamos o porquê de hoje existirem mais italianos do que caboclos no município. Que tipo de processo de colonização se estabeleceu para chegar a esse resultado. (...) No terceiro capítulo, buscamos analisar como se configuraram o processo de colonização a partir dos italianos, sua vida, costumes e dificuldades. Faremos uma reflexão crítica sobre a compra de terras pelos italianos, assim como da Colonizadora Bertaso, que teria efetuado a demarcação e a venda dessas terras. Para tanto, baseamo-nos em documentos, depoimentos e numa pequena literatura a respeito do assunto. A pesquisa em si tem por objetivo a possibilidade de recuperação, registro e interpretação de experiências de constituição/reconstituição de um passado remoto, sem, no entanto, querer esgotar as possibilidades de análises desse processo.

A pesquisa das professoras trouxe uma riqueza cultural muito grande, que possibilitou a identificação da origem de muitas das angústias vivenciadas por alunos seus que são filhos ou netos de pessoas que foram sujeitos de sua pesquisa. A professora Juscemara nos falou das contribuições desta pesquisa para seu trabalho, como professora de História:

> A minha pesquisa me ajudou bastante, porque, eu tive um entendimento de que, essas diferenças de costume, de cultura é que fazem com que os dois, por exemplo, o italiano e o caboclo eles não se entendam. Na minha pesquisa sobre o caboclo e o italiano, eu fiz entrevistas com caboclos que me colocaram o seguinte: 'hoje o caboclo na sociedade, ele se vê pra viver'[13]. Foi assim que me colocaram, 'se vendo pra viver'. Para sobreviver hoje no meio dos europeus. Teve caboclo que me colocou isso. Então, eu aprendi muito com essa pesquisa. E hoje os textos que eu trabalho dessa pesquisa, eu trabalho na História Regional com os alunos, primeiro eu coloco para eles: vão, entrevistem um caboclo, entrevistem seus próprios pais que são italianos e perguntem para eles como eles viam o caboclo na época que eles chegaram aqui. Então, perguntem para os pais como eles viam o caboclo e como eles vêem o caboclo hoje. Então, isso ajuda muito o aluno trazer para sala de aula depoimento de pais colocando para nós a realidade mesmo. A afirmação dos fatos, que a gente tirou dessa pesquisa, através dessas entrevistas. (...) Contribuiu também no sentido que eu trabalho muito, assim, no começo eu digo para eles trazerem as suas certidões de nascimento, de casamento para ver quem foram seus avós. Como eles percebem que os seus avós eram da Silva, ou eram Ribeiro. Com esses sobrenomes eles começam a se perguntar: -Então, porque que o meu pai é Matielo, Martineli ou Marteli. Então, sumiu o bisavô ou meu avô era da Silva é a questão que se discute muito em sala de aula, a gente até faz aqueles provérbios que eles colocam lá: 'o meu pai diz, assim, professora, de um caboclo: o negro quando ele está indo devagarinho, ele é vadio. Quando está correndo é porque está correndo da polícia'. Então, eles começam a brigar, a se questionar se o próprio bisavô deles tinha o sobrenome de caboclo, ou de índio. Eu acho que

[13] - Esta expressão regional "se vê pra viver" é comumente utilizada para enfatizar as dificuldades que as pessoas enfrentam para sua sobrevivência.

> mexe um pouquinho com as raízes, eles se identificam ali mesmo, nessas investigações.

A professora Jussara, por sua vez, desenvolveu a pesquisa em conjunto com a colega Zuleika, sobre "Permanências, Rupturas e Reelaborações Culturais: Uma Análise do Cotidiano das Mulheres em Caxambu Do Sul – SC, nas Décadas de 19930 – 1960". Assim, a pesquisa abordou o seguinte:

> Caxambu do Sul tem suas origens a partir do ano 1893, quando algumas famílias de gaúchos buscam refúgio no Estado do Paraná, devido à Revolução Federalista. O novo local é descrito como sendo mata de segunda vegetação, tendo sido habitado primeiramente por indígenas e posteriormente pelos caboclos. A primeira reunião, onde Joaquim Elias de Castro, o desbravador, reúne os moradores já existentes para discussão e a escolha do nome do local, ocorreu na data de 13 de junho de 1894 (Dia de Santo Antônio) e o cerimonial de batismo da nova terra com o nome Caxambú, ocorre na data de 24 de junho de 1894 (dia de São João). Etimologicamente, Caxambu vem de duas origens: do vernáculo africano cacha (tambor) e umbu (música), então Caxambu é tambor que executa música; e do vernáculo indígena: caa (mato), xá (ver) e umbu (riacho), então Caxambu é igual a mato que vê riacho. É visível nesta etimologia a presença dos elementos indígena e africano, neste local. Caxambu do Sul, inicialmente pertencia ao Estado do Paraná; Com a criação do Município de Chapecó e com a reversão do ex-Contestado para o Estado de Santa Catarina, Caxambu passou a pertencer ao velho Município de Chapecó. Foi elevados a categoria de Distrito e solenemente instalado em 25 de abril de 1919, pela Lei Nº 21. Caxambu foi criado Distrito e solenemente instalado em 21 de julho de 1921, integrado ao Município de Chapecó como 6º distrito. Em 14 de dezembro de 1962, através da Lei Estadual Nº 866, foi criado o Município de Caxambú, com a denominação de Caxambu do Sul e oficialmente instalado em 26 de janeiro de 1963. Segundo Gilioli, a colonização organizada teve início em 1919 pela Firma Isaac Pan e Vargas, dirigida por Jerônimo Vargas, quando em 02 de agosto deste mesmo ano, conseguiu em Regime de Concessão, uma área de terras do Estado. (...) Em meio a estas histórias da colonização, dos conflitos entre outros interessa-nos trazer à tona, a atuação das mulheres, sujeitos participantes na construção de sua trajetória de vida e da história do Município de Caxambu do Sul. (...) Entendemos que a mulher encontra-se nos diversos espaços produtivos e sociais mesmo que queiram torná-la invisíveis. Se a leitura estereotipada de que a mulher é trabalhadeira, no sentido de estar fazendo sempre alguma coisa no espaço doméstico - a casa (lavar roupa, cozinhar, cuidar das

crianças...) muitas vezes ofusca seus atos, sua participação; queremos dar visibilidade a mulher trabalhadora que para além de realizar seus 'serviços' cotidianos também executa, utilizando uma linguagem masculina, o trabalho produtivo. É nesse espaço de dentro e fora de casa e também em outros espaços que vamos procurar tornar visíveis as mulheres através de depoimentos, histórias e conversas, trazendo à tona o que vivenciaram no período de 1930 -60 em Caxambu do Sul. A relevância histórica - social desta pesquisa reside no fato de vislumbrar sujeitos que receberam papéis coadjuvantes na História do Oeste Catarinense e então, mostrar fragmentos de História que não foi visualizada pela Historiografia Oficial. (...) Numa perspectiva cultural é que norteamos esta pesquisa trazendo à tona o cotidiano (permanências, rupturas e reelaborações culturais), da cultura italiana, tendo como centro a figura feminina no contexto de 1930 - 1960, em Caxambu do Sul - SC. Para desencadear o processo desta pesquisa utilizamos a perspectiva de história social. História esta que permite com que homens e mulheres retornem como sujeitos e construtores de sua própria história. A partir disto, buscamos compreender a sucessão dos acontecimentos cotidianos, os laços familiares, a divisão de papéis, a religiosidade e a cultura procurando conhecer / reconhecer as maneiras pelas quais as pessoas se identificam nesta coletividade fazendo sua própria história, como sujeito dela. (...) Nesta Pesquisa, percebemos como se davam essas relações sociais possibilitando relembrar o namoro, o noivado, a preparação do enxoval e o casamento. Esta memória nos deu luz para rastrear o espaço da mulher italiana, como organizavam seus trabalhos, como conseguem conciliar a tarefa da casa, o trabalho na lavoura, dedicar-se ao artesanato, educar os filhos e ainda 'agradar o marido'. (...) Visualizar os espaços ocupados por estas mulheres, é vislumbrar o espaço de "dentro de casa". Procurando ouvir as suas histórias através de depoimentos e conversas, trouxemos à tona suas experiências e a cotidianidade vivenciada no período de 1930-60 em Caxambu do Sul - SC. Portanto, o presente trabalho, privilegia a sujeito 'mulher' inserida num processo histórico, carregada de recordações e experiências vividas, permeado pela busca de novas descobertas, pela invenção de novas tradições, pelo desprezo e desvalorização do que é velho, percebendo a participação feminina, dentro e fora de casa, ao lado ou não do homem, atuando ativamente na construção da História do Oeste Catarinense. Nos propusemos a recuperar fragmentos destas histórias, guardadas dentro do baú, buscando tornar visível à participação feminina. Procuramos encontrar as chaves da memória que dão acesso às lembranças vividas, mas esquecidas no emaranhado desta vida tão conturbada. É neste acesso que encontramos um fio de luz que nos conduziu ao caminho da investigação, na busca de significados e indícios do cotidiano das mulheres em Caxambu do Sul. (...) Colocamos em cena estes sujeitos, tentando mostrar como pensavam, agiam, se relacionavam

bem como quais eram as suas resistências frente ao mundo masculino. Para este processo de investigação, utilizamos a história oral como suporte metodológico, onde entrevistamos dez senhoras que vivenciaram o período de 1930-60. A história oral permitiu o retorno dos sujeitos à narrativa, possibilitando-lhe falar do seu cotidiano, das suas experiências, das suas vivências. Nascidas no Estado do Rio Grande do Sul, algumas ainda crianças migraram para Santa Catarina com suas famílias, na expectativa de dias melhores. A pesquisa de campo delimitou-nos o fio condutor deste trabalho, ou seja, a construção da participação feminina na História do Oeste. E por ocasião das entrevistas foi possível perceber as condições de vida nessa trajetória, acompanhando a narração do cotidiano, vivenciamos a descrição da rotina, das tarefas familiares dentro e fora de casa, bem como nos foi permitido conhecer relíquias muito significativas que permanecem guardadas como lembrança de momentos vividos. As entrevistas foram realizadas no período de outubro de 1998 a 15 de janeiro de 1999. Foram várias visitas: marcar o dia, realização da entrevista, retorno buscando mais informações, transcrição, leitura e assinatura do termo de doação, selecionar as roupas, objetos e fotografias para a exposição[14], devolução e entrega de uma cópia da entrevista. (...) Tendo em vista que Caxambu do Sul é uma coletividade onde todos se conhecem, e pelo fato de algumas senhoras nos terem fornecido mais informações, optamos em não utilizar seus nomes e sim as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J toda vez que utilizarmos seus depoimentos. Sendo que depoimentos das dez senhoras foram usados na produção desta pesquisa. Na realização deste processo de entrevistas, partimos de algumas questões, posteriormente elas foram narrando seu cotidiano, trazendo à tona as dificuldades, realizações, costumes, tradições entre outros elementos por elas vivenciados. Realizar as entrevistas e ouvir os depoimentos destas mulheres, foi como fazer uma viagem pela história de suas vidas no Rio grande do Sul e em Caxambu do Sul; só assim foi possível entendermos a importância da História Oral. (...) realizamos as entrevistas observando alguns pré-requisitos considerados fundamentais: a)Ter convivido com os sogros; b)Ter casamento com caboclos na família; c)Ter participado do Apostolado da Oração para perceber a moralidade religiosa; d)Pertencerem a famílias com noras/genros e netos morando juntos; e)Ter exercido funções públicas - fora de casa - neste período; f)Ser a filha mais velha. (...) Além de tornarmos visíveis as mulheres tivemos como objetivo perceber como determinados valores morais e políticos foram construídos culturalmente. Isto nos deu subsídios para desmistificarmos

[14] - A exposição mencionada pelas autoras, foi realizada durante o estágio docente quando, ao trabalharem com a temática da colonização italiana em Caxambú do Sul, além de levarem um grupo de senhoras entrevistadas para que falassem com seus alunos, organizaram uma exposição de objetos, emprestados por suas entrevistadas.

aspectos e valores dominantes e opressivos. É neste contexto de 1930-60, que entram em cena algumas figuras que por terem nascido neste período, foram objetos de nossa pesquisa, onde passamos a analisar a narração de seu cotidiano, mergulhando nos mais remotos tempos de infância e adolescência, aos tempos de juventude, o namoro, o noivado, o casamento e mais precisamente sua cotidianidade, a partir da nova vida. É nesta viagem pela memória que nos deparamos com vivências que devido a uma sociedade machista, foram submetidas à obediência, à submissão e a servir aos outros desde crianças; e, acima de tudo a tripla jornada de trabalho. Embora muitas e muitas vezes, movida pelo cansaço, seu dever, sua 'missão de mãe, educadora e Rainha do Lar', ainda lhe atribuía tarefas extras, como acomodar os filhos para depois passar, costurar, trançar, limpar e organizar ou ainda preparar alguns afazeres para que no dia seguinte, seu cotidiano fosse menos árduo. Enquanto isso, neste mesmo espaço, neste mundo de dentro de casa, seu marido dormia porque havia acordado cedo, trabalhara muito e precisava descansar. É nesse espaço que se situa o olhar sobre o passado, em direção a este sujeito-mulher, buscando através de sua memória, reviver a experiência passada com uma leitura atual para algumas indagações como: _ Por quê num mesmo espaço, o homem já dormia por estar cansado devido ter acordado cedo, enquanto sua esposa quem sabe, tivesse levantado no mesmo horário ou até mais cedo, ainda teria trabalhos a fazer? _ A que se atribui esta desigualdade, se após o casamento formariam uma só carne e um só corpo? Vai ser no desenrolar das histórias que pretendemos descortinar os fatos, mostrando através da análise do cotidiano como se deu a educação destas mulheres nascidas para servir. Para além do trabalho masculino, trazer à tona e tornar visível a presença feminina na construção da história local e regional. A pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos sobre o 'namoro, o noivado e o casamento' onde buscamos conhecer um pouco dos aspectos antropológicos da imigração italiana envolvendo: as relações sociais, fatores determinantes, a influência dos pais, o preconceito e a resistência, a confecção do enxoval, a compra de terras, construção da casa e a festa do casamento, de acordo com os costumes e tradições desta coletividade. No segundo capítulo 'O início da nova vida', procuramos mostrar a vida conjugal enfocando as dificuldades financeiras, o morar com os sogros, a rotina de trabalho e obediência, o relacionamento entre nora e sogra, a influência da Religião Católica, ausência de controle de natalidade, a resistência - uso do anticoncepcional de forma oculta, o parto, as dificuldades, principais cuidados com a mãe e com o recém nascido, hábitos e costumes. No terceiro capítulo, procuramos dar uma maior visibilidade ao trabalho da mulher dentro e fora de casa: 'Cotidiano - A Mulher e sua tripla jornada de trabalho' que correspondia a: vocação para o lar; educação dos filhos; grandes responsabilidades; garantia da moral e dos bons

> costumes; inexistência de horário e de salário; total controle do semear, transplantar e colher boa parte da produção; uso da 'prática' como medida no preparo de pão, bolo e biscoitos; uso de cinza e cera derretida na limpeza da casa; atividades artesanais em horários que deveriam ser de descanso e a cozinha como 'espaço de poder'.

Sobre o desenvolvimento da pesquisa, a professora Jussara afirmou que esta foi fundamental para o trabalho posterior, como professora. Destacou, ainda, a preocupação com os demais professores que não tiveram a prática de pesquisa em seus Cursos de Graduação. Como eles poderão desenvolver pesquisas se não tiveram esta prática?

> Foi fundamental, essencial, porque eu vejo que muitos professores têm grandes dificuldades justamente por isso, como é que eles também vão pesquisar, se eles não têm a prática na pesquisa. Então, a formação deles também foi feita numa outra época, onde não se priorizou isso. Eu considero muito importante, porque tivemos que buscar muitas leituras. Escolhemos um tema e depois procuramos desenvolver. Então foram vários livros que lemos, entrevistas que fizemos, nos ajudou muito na nossa formação. E hoje também, se você vai trabalhar determinado assunto que foi pesquisado, dá segurança para trabalhar e se você se formou um professor-pesquisador, certamente tem compromisso com os alunos, com o exercício da profissão. Eu acredito que quem fez pesquisa na Universidade deve estar fazendo na sala de aula. Eu não consigo me imaginar dando aula sem fazer pesquisa. Até eu falava com os meus alunos da 8ª série na semana passada que, eu gostaria de trabalhar com eles no Ensino Médio, eu trabalhei com eles na 6ª, na 7ª e agora na 8ª. Até para a gente fazer uma pesquisa, um pouco maior. Eu acredito que se eles tiverem a oportunidade nos anos seguintes, eles vão se dar muito bem. Nós fizemos aquela pesquisa sobre as mulheres na Graduação e depois na Pós sobre a questão da História Local e Regional, isso contribuiu muito para nós, até porque exige muitas leituras, muita pesquisa e depois isso dá segurança para trabalhar, é um suporte que você tem em mãos e, que usa.

Em sua fala foi expressa uma concepção de professor, o "professor-pesquisador"[15] à qual sua formação foi vinculada, durante o Curso de Graduação. A dimensão da pesquisa está presente em suas atividades cotidianas ao desenvolver com

[15] - A concepção de professor-pesquisador foi trabalhada no segundo capítulo desta tese.

os alunos atividades de pesquisa e não consegue imaginar o seu trabalho sem atividades de pesquisa.

A professora Meire que desenvolveu a pesquisa "Do Relato de Vida: a experiência empresarial feminina em Chapecó-SC", com a colega Nilva, através de depoimentos de mulheres proprietárias de empresas em diversos setores econômicos em Chapecó, já na introdução deste trabalho afirma que:

> O foco central trará uma abordagem em relação à conquista, trajetória da vivência de três mulheres que atuam com destaque dentro do campo empresarial deste município catarinense, cuja economia acha-se centrada na agroindústria. Estas trajetórias de vida refletem atividades empresariais distintas entre si, representadas por duas mulheres que atuam na área do comércio, e uma na área de prestação de serviços. Nossas personagens podem ser identificadas pelas empresárias Suely P. Bellei de Marco, Isoldi Laux e Bárbara Paludo, respectivamente proprietárias das seguintes empresas: Irmãos de Marco (Agência da Wolkswagen); o Motel Acácias(Empresa de Bares Restaurantes e Similares) e a Katedral Imóveis e Incorporadora. Registra-se que estas mulheres empresárias no decorrer de suas vidas paulatinamente foram tomando consciência de sua capacidade de ação e atuação na sociedade na qual se acham inseridas desde a infância, na juventude e na maioridade. Desse somatório de experiências vivenciadas ao longo de suas vidas, nos dias atuais indistintamente procuram caminhar em busca de razões que dê maior sentido e determinação ao seu existir, tanto na vida familiar como empresarial. (...) As personagens empresárias objeto de nossa análise tem seu campo de ação e atuação na cidade de Chapecó. O município de Chapecó acha-se inserido no contexto da geopolítica da Região Oeste do Estado de Santa Catarina. A cidade de Chapecó traz em seu bojo valores típicos de seu processo de povoamento e colonização, ligados principalmente as etnias italianas, trazidas pelos colonizadores oriundos do Rio Grande do Sul, notadamente a partir de 1920. Muitos obstáculos foram vencidos, e muitos surgiram, dentro do atual processo de ascensão da mulher no mundo do trabalho e de sua participação ativa na sociedade capitalista que perpassa na região Oeste de Santa Catarina, na qual o Município e a cidade de Chapecó estão inseridos. A partir dos relatos de nossas personagens, procurou-se identificar como e, de que, forma essas mulheres transpuseram os obstáculos de diversas ordens, mas, nem sempre intransponíveis.

A professora Meire destacou que sua pesquisa não ficou na prateleira, ou seja, foi utilizada em diferentes momentos:

> A minha pesquisa, eu diria que ela não ficou em prateleira, mas eu acho que eu tenho um grande ganho nisso. A minha orientadora, ela atua junto às pessoas que podem estar veiculando, transmitindo, colocando essa pesquisa, que eu e uma colega fizemos. Há público. O que eu percebo é que constantemente ela é citada, sabe Elison? Me sinto orgulhosa dessa questão. Agora, com certeza ela é um ponto a ser pesquisado, a ser referenciado, até porque, provavelmente, essa visão que nós duas colocamos lá na pesquisa já deve ter se transformado nesses dois, três anos que vão agora. Bom, eu acho que serviria como algo para as pessoas estarem ampliando. Vejo com muita positividade, eu vou insistir na questão da metodologia. Ela pode parecer um porre, ela, até é. As questões metodológicas dentro da pesquisa, mas é um mal necessário, porque é aquela história: para quem é que você está fazendo pesquisa? Para você ou para o outro? Se for, para você, é uma coisa. Até nem precisa, mas se é para o outro, o outro tem que entender o que de fato e de direito ele está querendo transmitir. E é a metodologia que permite este entendimento ao olhar do outro, que você pode conhecer, como pode também não conhecer. Eu diria que ela é importantíssima, primordial, inclusive como exemplo a questão das pesquisas que têm que ser feito em torno daquela região, daquele espaço físico no qual você está inserido, porque eu considero muito desagradável você falar de uma realidade lá de um país da África do Sul, que ninguém conhece, e não saber daquilo que está acontecendo ao seu redor. Eu considero muito importante qualquer ramo de pesquisa, mas a pesquisa de campo, de campo ali, dentro do teu espaço físico, é primordial. Vejo nisso uma positividade muito grande e diria assim: olha, que mesmo sendo truncado, todo mundo correndo para um lado, correndo para o outro, isto é tudo questão de prioridade, se você prioriza, você gosta.

A depoente acima me remeteu ao trabalho de Amorim (2004), quando focalizou as relações do pesquisador e seu outro, da necessidade de respeito aos sujeitos da pesquisa e também da relação com o leitor desta bem como a relação de proximidade com o mundo do pesquisador que deve ter o tema a ser pesquisado.

Neste sentido, gostaria de lembrar questões trabalhadas no capítulo III desta tese, quando destaquei a preocupação da UNOCHAPECÓ e do Curso de História em voltar-se para as questões locais e regionais. Preocupação em aproximar os

pesquisadores dos sujeitos pesquisados e que as pesquisas tenham algum vínculo com os problemas vividos pelas populações com as quais os futuros professores irão trabalhar.

No caso da professora Meire que trabalhava em uma escola privada, cujos alunos eram provindos de classes sociais privilegiadas, a sua pesquisa tinha total relação com o universo desses alunos, muitos dos quais tem algum parentesco com as mulheres empresárias investigadas.

A professora Nanci desenvolveu a pesquisa "Experiências e Relações Sociais: o cotidiano de homens e mulheres em Cunha Porã – SC de 1930 a 1945". Deixemos que ela nos conte a sua pesquisa, através de fragmentos extraídos da apresentação do seu Trabalho de Conclusão de Curso, para o Curso de História da UNOESC em 1999:

> A coletividade de Cunha Porã, objeto desta pesquisa, fazia parte das colônias pertencentes à Colonizadora Territorial Sul Brasil. Sendo que a política de povoamento adotada pela Companhia foi de dividir as colônias por etnia e por credo religioso, neste caso Cunha Porã foi destinada aos alemães protestantes. A ocupação das terras do referido município vai acontecer a partir de 1928, com a vinda de migrantes vindos do Rio Grande do Sul e imigrantes alemães, que estavam de acordo com o padrão de 'pioneiros' que conduziriam a região ao 'progresso', conforme a política estadual do governo de Adolfo Konder. Buscando construir uma história de perspectiva sócio-cultural, para dar visibilidade as experiências dos sujeitos, busquei pentear a história a contra-pêlo, pinçando nela as irrelevâncias cotidianas passíveis de passarem desapercebidas. Utilizei como fonte principal à história oral através das entrevistas, trazendo à tona momentos do passado vivido. Durante as entrevistas, foram fundamentais, os relatos na língua alemã, os quais me permitiram perceber a língua enquanto forma principal de identificação desta coletividade. Sendo assim, não poderia deixar de incluir as falas em alemão, pois sem estas o trabalho perderia seu caráter instigante ou mesmo o seu 'brilho'. É neste sentido, que esta pesquisa buscou trazer a tona os diversos aspectos desta cultura: questões de etnia, religião, moral, gênero, trabalho e cultura. Transcrever e traduzir estas falas implicou no empenho de alguns familiares que, apesar de não possuírem cursos de aperfeiçoamento nesta área, no que diz respeito ao ensino da língua e da escrita alemã, obtiveram como filhos desta coletividade há herança tradicional de falar e expressar-se nesta língua-dialeto. Para estabelecer dimensões e peculiaridades da mudança na estrutura social, a pesquisa apoiou-se na leitura de documentos oficiais como: salvo-conduto, livro de registros da igreja protestante, mapa da

companhia colonizadora, artigos de jornais e caderno de memórias. Também a grande quantidade de fotografias permitiu-me trabalhar com a imagem fotográfica, buscando compreender os instantâneos deste passado. Buscando dar visibilidade à luta pela sobrevivência nos primeiros tempos da colonização, no primeiro capítulo vou vizibilizando as estratégias para manter a identidade étnica/cultural através do trabalho e das relações sociais. Busco dar tons aos cenários em que se encontrava a Alemanha e também o Rio Grande do Sul em fins da década de 20 e início da década de 30 ocasionando a vinda destes sujeitos para o Oeste Catarinense. (...) Os relatos de viagem a partir das entrevistas, também as memórias da senhora Brunhilde Keller registradas em um antigo caderno escolar, contribuíram para perceber as dificuldades de acesso às terras, de adaptação ao clima, adaptação à paisagem e a cultura regional. Também a falta de alimentos, de estradas e a indiferença por parte do estado para com as dificuldades. Através das fotografias (...) é possível perceber uma tênue diferenciação social entre os migrantes e imigrante que colonizaram as terras de Cunha Porã[16]. A partir da reelaboração cultural que ocorre entre eles, essa coletividade dá continuidade ao processo de colonização do município de Cunha Porã. No segundo capítulo, busco analisar as relações dos homens e mulheres desta coletividade, na luta pela identidade étnica cultural – através do trabalho, da língua, da religião e outros valores – em meio a uma política nacionalizadora implantada por Getúlio Vargas, a partir do Estado Novo de 1937 a 1945. Que pretendia disciplinar, controlar e homogeneizar o povo enquanto nação brasileira. Assim vou percebendo as estratégias e resistências deste grupo de alemães na preservação de seus valores culturais: através da escola, da religião, da língua alemã e dos costumes e tradições. No terceiro capítulo, analiso as experiências e as relações sociais dos homens e mulheres, agindo e reagindo em seu cotidiano. Inventando, reinventando e vivendo suas experiências – na roça, na família, na vizinhança, na coletividade – buscando nestas experiências, perceber a dinâmica das relações sociais, entre colonos e a natureza, entre imigrantes índios e caboclos, entre homens e mulheres. Terminando este capítulo, dou visibilidade aos momentos de lazer vivenciados por esta coletividade. Momentos estes, que são também

[16] - Para as áreas de colonização do Oeste de Santa Catarina, o maior número de colonos vieram do Rio Grande do Sul, estado este que havia recebido grandes levas de imigrantes alemães e italianos, a partir da metade do século XIX. Estes imigrantes haviam sido instalados em pequenas propriedades. Como os imigrantes tiveram grande número de filhos, a população aumentou muito e, conseqüentemente as terras, da região serrana, onde estavam os Italianos e seus descendentes e as terras do Vale do Rio dos Sinos, onde estavam os alemães, tornaram-se caras e insuficientes, no momento em que estes filhos de imigrantes foram constituindo suas próprias famílias. A solução encontrada era migrar. Como o governo de Santa Catarina estava preocupado em 'povoar' a região Oeste do Estado, distribuía terras a seus aliados políticos, que montavam empresas de colonização e enviavam vendedores de terras para aquelas regiões do Rio Grande do Sul, onde havia escassez de terras para venda. Iniciou-se assim, um clico de migração de um estado para outro. Por outro lado, estas áreas de colonização do Oeste de Santa Catarina, também receberam pessoas vindas diretamente dos países europeus, especialmente da Alemanha.

> espaços de sociabilidade – serões, cultos religiosos, casamentos, batizados, bailes e festas.

A professora Nanci destacou que, embora trabalhasse no município de São Lourenço D'Oeste, a aprendizagem do processo de pesquisa foi muito, importante para sua atividade profissional. Especialmente para a atividade de Coordenação Pedagógica, por ela desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação, quando realizamos a gravação de seu depoimento.

> Apesar de a minha pesquisa não ser sobre o município que eu estou trabalhando hoje, que ela poderia contribuir muito mais. Eu acho que ela abriu bastante o meu campo de percepção, de como dá para trabalhar a História. Se lá em Cunha Porã é uma colonização alemã, tem alguns aspectos, por exemplo, a questão da religiosidade, as dificuldades da colonização, a própria questão política da época, a questão da atuação das Colonizadoras, questões de gênero, questões de cultura, esses mesmos aspectos eu posso estar abordando aqui no meu espaço de trabalho. Mesmo que seja um grupo étnico diferente. A questão do caboclo, também, foi muito interessante às leituras que eu fiz. Que eu procurei trabalhar no meu projeto de pesquisa, é que aqui também esse sujeito, ele esteve presente no processo de colonização. E essas questões dão para trabalhar em todos os espaços em que houve uma colonização. E até no meu trabalho aqui na Prefeitura, produzindo alguns textos. Os professores, na área de Pedagogia, eles têm dificuldades. De 1ª a 4ª série, eles entendem que tem que trabalhar essas questões, só que, muitas vezes, eles não têm leitura suficiente. Estamos procurando produzir alguns textos, alguns resumos, encaminhar para esses professores, para que eles possam ter leituras, porque em nível de 3ª e 4ª série, para trabalhar com o aluno a História do município, de Santa Catarina. A colonização lá do campo, da escolinha que tem lá no interior, de que tipo foi, a questão do conflito étnico entre italianos e caboclo; italianos e alemães, ela é presente em São Lourenço D'Oeste, é um tema que a gente tem apontado, tem discutido com os professores, para eles tentarem abordar e trabalhar essas questões em sala de aula. A alguns dias nós trouxemos uma temática indígena, algumas fotos emprestadas pelo CEOM[17], conseguimos as fotos do Sebastião Salgado[18] também lá

[17] - O Centro de Organização da Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM, é vinculado a UNOCHAPECÓ e desenvolve atividades de preservação e guarda da memória da Região Oeste de Santa Catarina; desenvolve trabalho de acessoria a diversos municípios quanto a organização de Casas de Cultura, Museus; desenvolve trabalhos de Educação Patrimonial para professores de redes educacionais; organiza exposições permanentes em sua sede e itinerantes em outros municípios; publica uma revista trimestral – Cadernos do Ceom e outras séries mais específicas sobre temáticas regionais; possuí vários acervos, dentre os quais destacam-se o de empresas colonizadoras e o do poder judiciário da comarca de Chapecó, desde 1930.

> com o pessoal da Consulta Popular em Chapecó[19]. Nós montamos uma exposição no centro comunitário e procuramos discutir com os professores essas questões, levou os alunos para visitar a exposição, e a partir daí que os professores comentassem com os alunos, em sala de aula para trabalhar esses temas. Porque a questão do índio, hoje, as pessoas dizem que entendem. A questão do processo de colonização, mas quando eles vêem um índio passando na rua, para eles não é um sujeito, é um bugre[20] que está passando ali, sujo, que cheira mal, vem cheiro de fumaça, e na verdade ele não é um sujeito nem para os próprios alunos. E, isso a gente sentiu quando levou os índios de Ipuaçu para a Escola, a gente sentiu bem isso. Os alunos olhavam e diziam: nossa, trouxeram a bugrada para a Escola. Então, quem chama o índio de bugre, é porque tem todo um conceito construído.

As professoras Tânia e Vanda, ao trabalharem com "Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular no Município de Chapecó", desenvolveram uma pesquisa bibliográfica e documental, procurando historicizar a educação de jovens e adultos no Brasil. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso enfatizaram que:

> A História resulta da necessidade que o homem tem de reconstruir o passado, relatando e interpretando os acontecimentos. E foi através da reflexão acerca da história que nos possibilitou a interpretação da ação transformadora do homem no tempo. Assim a reflexão levou-nos a análise da atual conjuntura educacional do estado e do município de Chapecó em relação à Educação de Jovens e Adultos com um todo, tendo em vista que uma grande parcela da população foi excluída dos bancos escolares, pois o modelo econômico vigente exigia mão-de-obra, mas esta não precisava ser especializada. Desta forma a grande maioria dos adultos e jovens de hoje no que diz respeito à educação se perderam no tempo e no espaço, uma vez que a atual estrutura econômica do país busca nas pessoas a flexibilidade e a agilidade de acompanhar as mudanças contínuas que acontecem no espaço histórico do país, estado e município. Sendo assim, a partir de uma perspectiva histórica podemos constatar que a Educação de Jovens e Adultos, está engendrada nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência, sofrendo ao mesmo tempo efeitos por este fato envolvida nas questões políticas que desenvolveram reformas na Educação de Jovens e Adultos atrelado ao modelo econômico e político no contexto histórico. Em nossa pesquisa podemos constatar quem, a história da Educação de Jovens e Adultos é descontínua no tempo e no espaço influenciada algumas vezes

[18] - A professora refere-se a um conjunto de fotos de Sebastião Salgado, Mundos do Trabalho, que percorreram vários municípios do Oeste de Santa Catarina. Este trabalho, entre outras entidades, contou com a participação do CEOM.
[19] - Movimento organizado em 2000 por diferentes Movimentos Sociais e Igrejas, onde consultaram a população brasileira sobre o pagamento ou não da dívida externa brasileira.
[20] - Bugre, é um termo muito usado em nossa região para desqualificar as populações indígenas.

> pelo poder público, outras vezes pelos movimentos sociais. Também podemos salientar que a proposta do EJA no município de Chapecó não tinha documentos escritos relatando o processo de construção desse novo modelo educacional queria implantar no município. Sendo assim encontramos dificuldades em relação às fontes documentais, pois os mesmos estavam em processo de construção, cabe salientar que o grupo da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó foram, receptivos, sempre dispostos a contribuir através da oralidade para darmos término a nossa pesquisa. Porém só foi possível compreender a proposta do EJA em Chapecó revendo a construção histórica que aos poucos foi sendo delineada, através de experiências sejam elas frustradas ou libertadoras.

Para a professora Tânia, a relação de sua pesquisa com o cotidiano da sala de aula deu-se em diferentes momentos:

> Olha, ele me ajuda a, principalmente, quando eu falo a questão da História do Brasil, a questão ali da escravidão (...) e falo a proibição, no artigo da constituição, que falava que era proibida a alfabetização para o negro, e a questão ali das terras, eu coloco isso para eles. E, quando surge mais tarde, na República Velha, a questão da importância que tem a alfabetização obrigatória, porque ela surge. Daí essa parte da História da educação, ela sempre me vem na memória.

A professora Vanda desenvolveu sua narração, procurando avaliar o trabalho de pesquisa:

> O TCC, eu acho assim, ele é muito bom, porque sem isso a gente não vai buscar, acho que só nesse momento que a gente se dá conta de como a pesquisa é importante. E nesse momento que a gente analisa, é difícil, é complicado, é. Mas depois a gente sabe o valor que tem, a importância que é a pesquisa e, o que traz de conhecimento.

Intervi, novamente, solicitando "como é que você percebe, assim, a contribuição da pesquisa para a tua prática, como é que tu percebes isso? Como é que ela ajuda, a pesquisa, no sentido do teu trabalho, no dia a dia da Escola?" A professora reforçou a pergunta, como se não tivesse entendido: "A minha pesquisa?" Parou um pouco, pensou, depois respondeu que:

> Eu acho que a pesquisa, ela me ajuda muito, porque eu tenho que buscar e os meus alunos também. Fazer com que eles também aprendam e comecem a gostar, ver a importância que tem a

> pesquisa para adquirir conhecimento. Então, eu senti que é necessário em sala de aula, praticar e fazer eles buscarem mais conhecimentos através da pesquisa.

A professora parou de falar. Novamente intervi e perguntei: "nesse sentido, da pesquisa, das atividades, em geral, você acha que ela te deu mais segurança, você ter feito a pesquisa, para depois ir para sala de aula?" A professora respondeu:

> Com certeza, Elison, porque eu senti que eu fui buscar e compreendi melhor, a respeito da pesquisa que eu fiz, eu tive uma compreensão melhor e ela me ajudou a entender. Como eu fiz uma pesquisa na área de educação, ela me fez entender o quanto é necessário saber. E, só com a pesquisa, senão eu não teria esses conhecimentos que eu tenho hoje. Que me mostraram uma nova proposta, que me mostraram os caminhos, métodos, técnicas diferentes. Só a pesquisa que me trouxe esse conhecimento.

"A Atuação da Imprensa Escrita em Chapecó nas Eleições Municipais em 1996", foi o título do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido pela professora Débora. Nesta pesquisa registrou o seguinte:

> Perceber ou ao menos tentar perceber, as articulações promovidas pela imprensa escrita chapecoense em épocas eleitorais, é o sustentáculo desse trabalho. Depois de muito se ouvir criticar ou endeusar um veículo de comunicação, tento a partir desta pesquisa analítica dos três jornais locais de Chapecó, no período de um mês pré-pleito municipal, dar visibilidade ao processo historicamente construído pela mídia para manter a hegemonia de uma elite local no executivo do município. É público e notório que tal tentativa fracassou, mas permanecem as evidencias de como se mesclaram as instituições privadas com o poder público, principalmente em épocas de decisão eleitoral. Qual o limite para que a informação que deve chegar ao publico não seja transformada de tal forma, que ocorra uma inversão de fatos e construção de consensos cada vez mais comuns? Partindo das análises acerca do que foi publicado pelo jornal enquanto notícia, editorial, releeses, colunas, manchetes, o presente trabalho tece algumas considerações sobre as questões que permeiam cotidianamente a vida de um jornalista ou editor responsável pelo veículo, como: ética imparcialidade e real transmissão dos fatos ocorridos. Embora trabalhe com um tempo histórico aproximado, muitas dificuldades foram encontradas no decorrer da pesquisa, pois a própria instituição UNOESC, não dispõe de acervo de jornais necessários para realização deste trabalho. Nesse sentido, foi fundamental o acervo público municipal, que se encontra na Biblioteca Pública, e do qual

> tive fácil acesso. Porém acredito ser relevante mencionar a falta de consideração com que fui recebida quando por diversas vezes estive no jornal Sul Brasil em busca de material. Após fichamento dos jornais "O Iguaçu", "Diário da Manhã" e "Sul Brasil", de 03 de setembro à três de outubro, e utilizando como principais teóricos Habermas e Bordieu, faço uma análise dividindo um capítulo para cada jornal respectivamente, e após buscando perceber no último capítulo, as relações, sejam elas de diferenças ou semelhanças e suas imbricações políticas históricas. (...) Guardadas as devidas proporções, visualiza-se em Chapecó o limite entre o interesse privado e o público, quando não se mostram bastante emaranhadas as configurações políticas locais e constituem-se enquanto objetivo desta pesquisa a ser desvendado. Ficam abertas outras possíveis leituras sobre o material em questão, cabe a cada leitor e eleitor, tirar suas próprias conclusões para perceber que tipo de imprensa escrita circula no município de Chapecó e porque ela assim se configurou. As reflexões feitas aqui não pretendem ser hegemônicas nem tão pouco, verdades únicas. A partir de uma análise histórica contemporânea percebemos a intencionalidade do escrito e do produzido, porque a história construída com fatos e atos cotidianamente, e nenhum sujeito é neutro, imparcial o suficiente para não ser também, um sujeito histórico e responsável pelas produções históricas.

A professora Débora afirmou em seu depoimento, que partia do pressuposto que todas as experiências são válidas e, nesse sentido, embora, no momento da entrevista já tivesse reavaliado uma série de posições abordadas em seu Trabalho de Conclusão de Curso, enfatizou que:

> Bom, eu parto do princípio que todas as experiências são válidas, porém, eu acho que todas... Os historiadores vêem um pouco isso, depois que tu faz o teu TCC, a tua pesquisa e olha ele um ano, dois anos depois, você percebe inúmeros problemas e inúmeras coisas que você faria diferente. Eu acho que, é assim com todas as pessoas e eu também vejo que o meu, olhando ele hoje, eu teria feito algumas coisas diferentes, mas considero que foi uma pesquisa válida. E, é sempre... A primeira pesquisa sempre é mais difícil de ser realizada, quando você está dentro da pesquisa você não percebe certas coisas, no desenrolar dos fatos, mas depois, conforme ele vai ficando pronto, você vai vendo como foi difícil de construir aquilo. Como foi difícil de começar a fazer aquele trabalho, e ele é acima de tudo gratificante. Com certeza ele não foi feito para ser único, absoluto. Não foi feito pra ser o melhor. Mas, eu acho que, todos eles têm uma validade dentro do seu tempo. Dentro daquilo que ele se propôs a ser feito.

Para dar prosseguimento à narração, realizei uma nova questão, solicitando que ela falasse sobre a metodologia do trabalho: "O que você vê hoje que poderia ser mudado na forma de condução, de orientação, ou é como foi mesmo, o que você vê, no sentido mais metodológico, da elaboração do trabalho?" A professora depoente contou que:

> Eu acho que, como falei, como foi um primeiro trabalho. Eu acho que os acadêmicos se sentem um pouco perdidos, em o que fazer, o que está certo, o que está errado, por onde caminhar, nesse sentido. Mas olhando ele assim hoje, eu acho que para a época que eu fiz, era aquilo mesmo. Não teria como ter feito diferente. É claro que hoje no trabalho da Pós–Graduação, já percebi outras linhas que teriam que ser enfatizadas, e que na época do TCC da Graduação a gente não se deu conta disso. Aquilo que foi feito tem que ser valorizado, e que os problemas metodológicos que tiveram, eles vão ser revistos para uma outra pesquisa, na da Pós-Graduação.

O professor Jéferson, em conjunto com o colega Gilberto, - sob minha orientação - desenvolveu a pesquisa "A Migração dos Trabalhadores Rurais de Rios dos Índios (RS) à Chapecó". Segundo um resumo desta produção publicado nos Anais do Seminário Integrado de Iniciação Científica:

> Este trabalho procura historicizar o processo de migração de trabalhadores rurais do município de Rio dos Índios (RS), para Chapecó (SC), em busca de empregos. Através de depoimentos orais de pessoas que migraram de Rios dos Índios para o bairro Jardim do Lago em Chapecó. Procuramos buscar elementos que mostrassem porque estes trabalhadores rurais saíram do interior do município; quais eram suas expectativas ao saírem e como foi a experiência de migrar, o que mudou e o que permaneceu em relação ao seu antigo modo de vida. Também utilizamos documentos da prefeitura, do sindicato dos trabalhadores rurais, escola, IBGE[21], INCRA[22]. Nosso referencial está pautado em Eduard Thompson e Raymond Willians. Constatamos que o município de Rio dos Índios contém, um número reduzido de habitantes, constatou-se que as pequenas propriedades rurais em sua maioria foram compradas pelos agricultores "maiores" ou em outros casos por empresas de fora do município como é o caso da

[21] - O professor refere-se a dados estatísticos conseguidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
[22] - O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária –INCRA, forneceu dados sobre a migração e êxodo rural no município pesquisado.

> empresa de comércio Irmãos Tozzo Ltda, de Cordilheira Alta (SC), e os Trevisan que compraram uma vasta área de terras próxima ao Rio Uruguai na localidade da linha Sbaraim, interior do município. As comunidades decaíram em número de habitantes, temos o exemplo, da linha Saltinho Bela Vista que em 1989 tinha 393 eleitores e em 1996 apenas 293 eleitores. Hoje de forma visível começa-se a apresentar certa estabilidade, devido à diminuição das migrações para a cidade. O cenário hoje é diferente, constituindo-se de alguns proprietários de médio porte que aumentaram suas propriedades beneficiando-se do processo migratório e de pequenos e mini proprietários que ainda vivem no campo e praticam a agricultura familiar como meio de sobrevivência.

Para o professor Jéferson a realização da pesquisa foi:

> Muito bom porque, eu escolhi um tema que era da minha realidade e, eu achei que sabia muita coisa. Acabei descobrindo ali mais conhecimento. Coisas que eu não imaginava que tivesse. Para o meu trabalho isso é muito importante porque ajuda até a relacionar com outras regiões do país como a gente vai trabalhando o conteúdo. Vai ajudando, enriquecendo cada vez o conhecimento e favorece para os alunos cada vez mais.

Procurando enfatizar refiz a pergunta: "E, essa experiência da pesquisa em si, não tanto o conteúdo que foi trabalhado nessa pesquisa, mais a experiência de fazer pesquisa isso também contribuiu, como?", O professor respondeu que:

> Contribuiu. Foi bastante gratificante, porque a gente entra em contato direto também com as pessoas para conhecer bem a realidade deles. Isso que acaba contribuindo. Eu mesmo morando no interior do município de Rio dos Índios, até conhecia pouco. Acabei constatando que conhecia pouco da realidade.

A professora Joana realizou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "A Curiosa, a Parteira em São Lourenço D'Oeste de 1950-1960". Através de depoimentos orais de antigas parteiras, procurou mostrar como estas senhoras desenvolviam suas práticas em uma região de agricultores, distante das cidades e hospitais. As parteiras narraram suas práticas, as dificuldades, as experiências de muitos anos bem como os conflitos entre o saber delas e o dos médicos, no momento em que foi construído um hospital na cidade. Quanto às contribuições da pesquisa para o seu trabalho, a professora destacou o seguinte:

> Olha, eu acho que foi um dos elementos, assim, que mais aproveitei durante o Curso. Abriu assim... Conscientização foi um trabalho também difícil, mas muito interessante, porque eu pelo menos, a minha pesquisa, eu abordei um assunto que até então nem eu havia parado para me conscientizar, para estudar a importância que foi para a sociedade. Eu penso que foi muito importante. É um grande auxílio, inclusive, para nós como professores de História.

Solicitei que a professora explicasse: "Como assim, você conseguiu depois fazer a discussão dessa temática, conseguiu levar para as aulas, ou não?" A professora Joana respondeu que:

> Como eu trabalhava no município de Novo Horizonte, não era bem um município, a realidade não é a mesma, mas eu levei a título de conhecimento para os alunos. Inclusive, a gente abordou alguns casos das parteiras lá, eu levei todo o projeto, mas não fizemos uma abordagem mais sucinta.

Falando sobre o interesse dos alunos pelo tema ela nos contou que foi:

> Muito grande. Muito grande, porque eu percebi que eles sabiam que havia parteiras. Mas essas particularidades todas, essa História de vida delas, as dificuldades que elas enfrentaram. Todo o trabalho que elas fizeram sem lucro. Essa parte foi até a que eu mais explorei. Porque hoje em dia é uma troca, você dá lá e toma cá, tudo pelo financeiro, pelo econômico. Naquela época esse trabalho de parteiras demonstrou uma grande solidariedade entre as pessoas. O lucro era o que menos se pensava. O retorno econômico praticamente não havia. Então, isso foi o que os alunos também perceberam, que era uma atividade muito importante para a época e, que não havia fazer as coisas pelo ganhar dinheiro, mas sim pelo auxílio, pelo ajudar.

A professora Ângela, com a colega Marli desenvolveram a pesquisa: "Trabalho, Lutas e Sonhos: experiências e solidariedade de homens e mulheres no processo de (re) assentamento da Fazenda Burro Branco (1980-1998)". Através do resumo de sua pesquisa podemos perceber que:

> Este trabalho tem por finalidade historicizar a ocupação da Fazenda Burro Branco em Campo Erê, na década de 80, e mostrar que dessa organização surgem no Estado de Santa Catarina novas formas de luta pela conquista da terra. O trabalho se divide em três capítulos, no primeiro trabalha as experiências desses sujeitos e os problemas enfrentados pelas dificuldades de terras férteis. O

> segundo capítulo mostra através da inserção da Escola na comunidade, a construção de uma nova forma de reorganização do coletivo e a busca de um novo espaço de terra, produtiva. E finalmente, o terceiro capítulo busca mostrar as relações de solidariedade do cotidiano desses homens e mulheres que fazem através de lutas e experiências a sua história.

A professora nos contou que gostaria de poder fazer novamente a pesquisa, pois:

> Eu gostaria de poder refazer ela, porque foi uma experiência superinteressante porque passamos a conversar com as pessoas. A pesquisa, as entrevistas que fizemos para conhecer toda a história das pessoas. De eles falarem de forma simples, da importância que demos para a experiência que essas pessoas viveram, e relacionar teoricamente. De buscar o embasamento para aquilo que está sendo vivenciado, como uma espécie de movimento. Eu gostaria de... Eu ainda vou fazer, porque a minha pesquisa, ela ficou incompleta. Ela estava num processo de... O tema que eu estava pesquisando, que era sobre a desapropriação de uma propriedade de terras lá, e uma tentativa de... De... Como é que eu vou dizer agora, de... Ai meu Deus! Me fugiu a palavra. Bom, tinha sido, aquelas pessoas eram frutos de uma iniciativa de reforma agrária que, não era realmente a reforma agrária do Movimento Sem Terra hoje. Mas, era uma reforma agrária do governo, de regularização de lotes, e depois essas pessoas foram... É, foi feito uma reorganização dessas terras. E isso, teve várias implicações depois que a gente fez, que a gente terminou, que fez a pesquisa, ela tomou um outro rumo. O movimento lá dos agricultores, ele tomou um outro rumo. E, as pessoas que permaneceram no movimento, hoje elas estão assentadas. Numa outra área de terra dentro do Estado de Santa Catarina. E, as pessoas que desistiram no curso, no meio do caminho, elas estão lá excluídas. Estão lá, continuam vivendo de forma miserável, completamente desassistidas do Governo. Então, eu ainda penso que essa pesquisa, eu teria que tirar por capricho de trabalhar ela novamente. De dar uma outra dimensão científica hoje.

Quando perguntada: "Como é que você percebe algum vínculo, alguma questão que contribuiu para a tua prática hoje, que você perceba que isso te ajuda no teu ato de ser professora?" Ela respondeu que:

> De estar lidando alunos e que da mesma forma das pessoas que você estava lá entrevistando, convivendo com eles, você começa a perceber que os teus alunos também têm a sua história, que você aprende a conviver com eles, a entender eles A perceber que cada

> um, cada pessoa, ela tem uma forma de pensar e uma forma de entender as coisas. Então é, isso, o fato de fazer a pesquisa e estar convivendo lá com as pessoas, faz com que você também entre no mundo do teu aluno. E, tenha uma relação bem próxima a eles. De não aceitar tudo. Que agora que tu sabe a história deles, então tu deixa tudo bem, não muda em nada. (*Mudança de fita)* E, você começa a entrar então, nesse mundo, e fazer parte desse mundo. E, saber que o teu aluno é fruto de todas as instâncias da vida. Ele tem uma história política. Ele tem uma história social, do mundo que ele está inserido, de família, de cultura muito forte. Que, os valores, que são fundamentais para uma pessoa, eles são diferentes para outra pessoa, e você aprende a respeitar isso. Não ser diferente, mas respeitar e interagir com isso. Quer dizer, aprender e fazer também que o aluno perceba que a vida dele também tem uma amplitude maior que, não é só aquilo, que a vida dele não é reflexo somente desse mundo que ele vive. Desse mundinho aqui. Mas que ele está interligado com todo o restante do espaço.

Para concluir, sem encerrar as discussões neste item, trouxe algumas evidências que me acompanham há algum tempo e que as vejo reforçadas com a leitura de Kincheloe, quando nos diz que "Com a desqualificação dos professores, estes perderam cada vez mais autonomia. Eles acabaram se acostumando com a perda de autonomia e passaram a afirmar que eram incapazes de autodireção" (1997, p. 18). Numa perspectiva contrária a essa ao pensar a partir da pesquisa historiográfica e/ou educacional, enfatizo que tal experiência possibilita: "conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela" (LÜDKE, 1998, p. 31).

Penso ainda que, ao trabalhar numa perspectiva que considere os professores como sujeitos do processo de seu fazer-se - o que bem evidenciaram as falas de meus companheiros de caminhada - estaremos possibilitando aos professores que retomem novamente em suas mãos parte significativa de seu fazer. Este retomar do fazer, em suas mãos, evidenciou-se em vários momentos das falas de nossos depoentes, especialmente quando foram apontadas experiências nas quais assumiram o papel de autores, rompendo, assim, com as imposições das culturas escolares, impregnadas no modo de fazer educação.

REMEMORAÇÕES DOS PROFESSORES DEPOENTES EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Tanto fazer a pesquisa de campo, quanto aplicar na Prática de Ensino, uma completa a outra. Eu acho que pesquisando, fazendo essa pesquisa de campo, depois pondo em prática, a gente consegue perceber aonde que têm falhas. (...) Eu acho que elas têm que caminhar sempre juntas a pesquisa de campo e a prática.

Profª. Ângela Sulsbach

O curso de Licenciatura Plena em História da UNOESC - Campus Chapecó, criado em 1989, em sua concepção, buscou romper com a situação caótica de formação de professores criada pelos Estudos Sociais; para tanto foi estruturado, procurando conciliar as disciplinas de conteúdo, a pesquisa e o ensino, objetivando formar o professor-pesquisador. Em tese, procurou-se fazer com que o professor-egresso não fosse apenas um repassador de conteúdos, já previamente estabelecidos pelos programas oficiais e pelos manuais didáticos.

Para "formar" os profissionais visualizados pelo projeto, desenvolvendo atividades com o objetivo de integrar ensino e pesquisa, entendíamos que os professores necessários para os tempos atuais deveriam ser muito mais que transmissores de conteúdos. Procurávamos – procuramos – romper, ao máximo, com a perspectiva positivista e conservadora na qual a produção de conhecimento e o ensino, concebidos como transmissão são dissociados e estanques. Aqui quero reforçar que não penso pesquisa apenas como a historiográfica e sim de forma mais ampliada considerando as atividades de ensino como também de pesquisa. Portanto,

ensino e pesquisa são partes de um mesmo todo e não são opositores ou a pesquisa pensada como superior ao ensino.

Procurávamos – procuramos -, ainda modos de "formar" profissionais autônomos, que analisassem – analisem - suas práticas pedagógicas e procurassem – procurem - fazer muito mais do que reproduzir conteúdos prontos. Enfim, era necessário um profissional que, em conjunto com seus colegas na Escola, aprendessem – aprendam - analisar suas práticas, pois:

> A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (...) A reflexão não é um conhecimento 'puro', mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (GÓMES, 1992, p. 95).

Nessa perspectiva, os profissionais que tentávamos "formar" também deveriam ser bons pesquisadores e sabendo integrar ensino e pesquisa. Como nos diz Soares:

> Os professores de Primeiro e Segundo Graus também têm que ser bons pesquisadores dentro de um processo de ensino dinâmicos e sempre renovadores, que não pode mais conceber as funções docentes única e exclusivamente como reprodução crítica dos conteúdos dos 'livros didáticos'. É fundamental que assumamos a perspectiva de que professores de primeiro e segundo graus são também produtores do conhecimento e orientemos as licenciaturas para o ensino dos aspectos teóricos e práticos da produção do saber, concebendo-a sempre como um processo articulado e não fragmentado (1995, p. 177).

Enquanto docentes do Curso orientávamos os estudantes para que trabalhassem numa perspectiva de história, que buscasse respostas para os "agoras", como escreveu Walter Benjamim,

> A História não é uma busca de um tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com sua visão dos acontecimentos, mas é muito mais uma busca de respostas para os agoras. A História é um imenso campo de possibilidades onde inúmeros

> agoras irão questionar momentos, trabalhar perspectivas, investigar pressupostos (1993, p. 229).

A experiência de ter coordenado a disciplina Prática de Ensino de História (voltada para o estágio) possibilitou-me desenvolver experiências, procurando relacionar a produção de conhecimento histórico com o ensino de História, no Ensino Fundamental e Médio. Orientava os acadêmicos para que todas as atividades do estágio fossem elaboradas tendo como ponto de partida, temáticas relacionadas diretamente com as pesquisas – historiográficas e educacionais - por eles produzidas.

Entre os muitos desafios suscitados para o desenvolvimento destas experiências, destaco o de fazer com que os acadêmicos percebessem que era possível ensinar história através de temáticas, tendo como ponto de partida os problemas locais e regionais. Procurava-se, assim, quebrar com a estrutura estabelecida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e direções das escolas particulares, quando tentassem impor um currículo fechado em conteúdos distantes das experiências vividas pelos alunos e professores.

Como professor de Prática de Ensino de História de 1996 a 2001, buscava romper com a formação dicotômica entre bacharéis (pesquisadores) e licenciados (ensinadores), realizando, na medida do possível, o que está expresso no manual de estágios. Procurava construir uma relação de confiança e tranqüilidade ao desenvolver as atividades preparatórias e de realização das práticas. Porém, percebia o tempo todo à angústia dos discentes em relação ao momento do estágio onde seriam avaliados. O trabalho era desenvolvido ao longo de três disciplinas.

Na Prática de Ensino de História I, procurava conceituar Prática de Ensino, enfatizando que esta não era uma atividade isolada no Curso, e que os estudantes precisavam colocar-se como sujeitos do processo, deveriam agir de forma autônoma, negando a racionalidade técnica.

Naquele momento, as atividades eram desenvolvidas a partir de uma série de textos e relatos de experiências de práticas de ensino, desenvolvidas por professores

dessa disciplina em várias Universidades Brasileiras e com turmas anteriores de nosso Curso.

Posteriormente, fazíamos discussões sobre o que é ensinar História, quais as discussões que vinham sendo travadas sobre o tema, em fóruns como: Simpósios Nacionais e Estaduais da Associação Nacional de Professores de História – ANPUH; Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História; Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE.

Num terceiro momento, os alunos realizavam um Estágio de Observação numa dada Escola, dialogando com professores de História, acompanhando suas aulas neste momento eram orientados para pesquisarem os seguintes aspectos: práticas pedagógicas, organização administrativa e pedagógica das escolas, dos alunos, dos demais professores. Esta atividade tinha por objetivo um primeiro contato com o cotidiano escolar. Iniciava-se a atividade com uma breve entrevista com um professor habilitado em História, procurando conhecê-lo no que se refere: à formação, às práticas pedagógicas, ao planejamento, á concepção de História. Posteriormente, davam início as pesquisas propriamente ditas, nas quais os estagiários deveriam atentar para todos os aspectos das práticas desenvolvidas em sala de aula, quer pelo professor, quer pelos alunos.

Realizada a "coleta" de informações, os acadêmicos produziam um relatório daquilo que observaram e apresentavam-no em classe. Procurávamos, então, em conjunto traçar perfis do ensino de História que estava sendo realizado nas escolas por eles visitadas.

Expostas as observações, realizados os comentários sobre o que haviam percebido nas escolas, lançava um questionamento: o que e como pode ser "diferente" o ensino de história observado nas escolas? Aos alunos ficava o desafio para que procurassem realizar, no momento do estágio, um ensino "diferente", que buscasse considerar os alunos como produtores de conhecimento.

Na Prática de Ensino de História II, procurando pensar e produzir algo "diferente" do observado nas Escolas, os alunos desenvolviam seus projetos de estágio, trabalhando uma temática preferencialmente vinculada ao seu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

As aulas eram desenvolvidas de maneira a focalizar possibilidades teórico-metodológicas, subsidiar a construção de trabalhos diferenciados. Dentre as atividades propostas, estavam a leitura de artigos que abordassem o tema livro didático, e o próprio contato analítico com manuais. Realizávamos diversas leituras teóricas intercaladas com atividades práticas, usando recursos didáticos tais como: fotografia, cinema, charges, gravuras, desenhos, depoimentos orais... Colocava-os em contato com vários relatos escritos, sobre experiências de ensino já realizadas.

Além da parte de teoria e metodologia de ensino, os acadêmicos produziam textos didáticos sobre a sua temática de pesquisa. Neste período, pensavam todos os detalhes de como, onde, quando e com quem iriam realizar o estágio.

Na Prática de Ensino de História III, os alunos realizavam a execução de seu projeto de estágio, quer na forma de extensão ou ensino. As atividades de docência diferenciavam-se, um pouco, do que está estabelecido nas escolas quanto aos tempos e espaços. Quanto aos tempos, eram realizadas em horários contínuos, como: um turno todo, ou três dias seguidos, ou, ainda, em três semanas, no mesmo dia da semana; nestes casos conseguíamos que todos os professores da Escola disponibilizassem a turma para os estagiários. Quanto aos espaços, eram utilizados aqueles para além da sala de aula, como ginásios de esportes, salões, museus, centros de memória, salões comunitários, dentre outros.

Quando o estágio se realizava na forma de curso de extensão, era preferencialmente com grupos relacionados às pesquisas de TCC (grupos de mulheres agricultoras, sindicalistas, motoristas e cobradores de ônibus, operários, assentados e acampados do MST...), para professores de História ou de educação Infantil e Séries Iniciais de redes municipais, estaduais ou privadas de ensino.

Após a realização os discentes apresentavam um relatório, detalhando como foram realizadas as atividades. Procuravam explicitar o que se desenvolveu ou não conforme o planejado, a dificuldade que sentiram em executar o plano, como foi a receptividade dos participantes, o envolvimento dos alunos ou cursistas e como, particularmente, cada estagiário avaliou a experiência.

Para avaliar e acompanhar a experiência, eu, como orientador visitava os estagiários, no mínimo, uma vez durante o seu desenvolvimento. Em alguns casos após o início das suas atividades, já como docentes, os estagiários vieram até a Universidade ou telefonaram-me para trocar idéias, para resolver algum problema surgido no decorrer das mesmas.

Durante os momentos de visitas aos estagiários, realizava anotações sobre o que estava acontecendo nos locais de realização das atividades. Trago, agora, algumas das anotações que realizei durante estes momentos. Inicialmente situarei como cada depoente ou grupo planejou suas atividades. É importante lembrar que naquele momento eram anotações pontuais e que hoje estas são (re) construídas a partir de minhas memórias, e, portanto, não correspondem a verdade absoluta, relativa a aqueles momentos de visitas não tenho a pretensão de resgatar aqueles momentos de estágios em 1998 e 1999 e, sim, realizar uma (re) construção a partir de meu presente - 2005.

A seguir, apresento diferentes vozes ou perspectivas de olhar, a partir de ângulos diferentes para o mesmo acontecimento, o estágio. Primeiramente, trago as minhas considerações, a partir das anotações e memórias do vivido, ao acompanhar cada um desses professores-estagiários; num segundo momento, trago as rememorações dos professores-depoentes, no momento da entrevista, buscando explicitar como olham para o estágio, decorridos dois ou três anos.

As memórias, em relação à realização do estágio apontam críticas, dão pistas de como pensam hoje a experiência naquele momento. Em suas falas, tais atos são

marcados como “experiências vividas” e não como mais “vivências” como diria Walter Benjamim (1995).

Em sua experiência de estágio as professoras Ângela Sulsbach, Luzia e Elisabete Moreira organizaram o projeto de estágio a partir da temática “Cultura Cabocla”, lembrando que desenvolveram sua pesquisa historiográfica sobre esta temática. A proposta estava estruturada para a realização de atividades como: interpretação de textos didáticos dentre eles o denominado “Presença Cabocla”, elaborado pelas estagiárias a partir da citada pesquisa; trabalho com o documentário em vídeo “O Velho Chapecó”[23] o qual aborda, dentre outras questões, a atividade dos balseiros – Caboclos, ao transportarem madeiras pelas cheias do Rio Uruguai até a Argentina; leitura de trechos dos depoimentos de caboclos, que foram trabalhados pelas professoras na primeira pesquisa; atividade de pesquisa, onde os participantes deveriam buscar em suas comunidades, junto aos avós ou pessoas mais velhas, as histórias locais e sobrenomes de origem cabocla; produção de textos pelos participantes.

O estágio das três professoras foi realizado na Escola Básica Leonor Lopez Gonzaga, da rede estadual, situada no município de Guatambu - SC, onde as professoras residiam. A professora Luzia já trabalhava na escola com séries iniciais do ensino fundamental. As atividades foram realizadas durante alguns dias nas aulas de História, nas turmas de quinta (Luzia), sexta (Ângela) e Oitava (Elisabete) séries. Embora o planejamento tenha sido conjunto, cada estagiária trabalhou com uma turma. As turmas eram de alunos residentes na cidade e boa parte deles em comunidades do interior, sendo transportados diariamente para a escola. Muitos alunos eram filhos de agricultores e desenvolviam atividades agrícolas durante a manhã. Ao longo de minha estadia nas salas, percebi bom envolvimento com o trabalho, pela maior parte dos alunos; estes participaram, perguntaram, trouxeram contribuições, fizeram comparações entre o modo de vida dos caboclos em outro

[23] - O documentário “O Velho Chapecó”, foi produzido em 1956 pela Prefeitura Municipal de Chapecó.

tempo e no momento da aula; também as compararam com a forma de emprego nas granjas de criação de aves da Sadia, onde trabalham muitos descendentes de caboclos, talvez seus próprios pais.

A experiência do estágio tornou-se significativa para essas professoras, pela proximidade com suas vidas pelo vínculo tecido entre produção de conhecimento historiográfico e produção de conhecimento educacional, por não cumprir apenas uma formalidade, por estar próximo ou ser diretamente relacionada com ás suas vidas.

Neste sentido, assim expressou a professor Luzia quanto à forma de realizar o estágio na relação com a temática desenvolvida relativa à sua própria história familiar como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

> Para mim, contribuiu. Até hoje, eu nunca tive um obstáculo que pudesse dizer isso aqui me faltou. Eu até agora, todos os momentos que eu passei, todos eu consegui superar tudo através daquilo que eu adquiri na faculdade. (...) Muito gratificante, meu Deus! O curso marcou a minha vida, em função de que eu fiquei conhecendo a minha história. Então, foi uma coisa gratificante para mim, porque eu poderia ter feito qualquer outro tema, sobre Santa Catarina, sobre o Brasil, mas nunca seria tão importante para mim, como foi conhecer a minha origem, a minha história, a minha família. Assim, a minha formação abriu um monte de visões para eu adquirir outros conhecimentos agora.

A professora Ângela Sulsbach destacou o aspecto de complementaridade entre a pesquisa historiográfica e o estágio como contribuição significativa para o fazer-se professora. Enfatizou também a necessidade de continuidade da aproximação entre Escola e Universidade. Vejamos:

> Tanto fazer a pesquisa de campo, quanto aplicar na Prática de Ensino, uma completa a outra. Eu acho que pesquisando, fazendo essa pesquisa de campo, depois pondo em prática, a gente consegue perceber aonde que têm falhas. Se, teve falhas. O que poderia ter sido melhor na pesquisa de campo, o que faltou na pesquisa de campo que poderia melhorar. Eu acho que elas têm que caminhar sempre juntas a pesquisa de campo e prática (...) Não, eu acho que até não faltou, porque na Metodologia do Ensino, bastou, contribuiu. (...) O que falta mesmo é ligar o

> trabalho da Universidade com a Escola. Por exemplo, eu fiquei bem desatualizada, depois que eu me formei. Eu fiquei bem desatualizada das outras questões que estavam acontecendo na região que poderiam me ajudar. Se eu tivesse lido. Se eu tivesse sabido dessas pesquisas poderia me ajudar a, por exemplo, formar um outro desfile de sete de setembro, diferente do que aconteceu o ano passado. De levantar outros pontos, outras temáticas. Então, eu acho que faz falta essa parceria entre escola e pesquisas de campo da Universidade. É falha minha? Claro que é. Eu deveria ter ido atrás deveria ter ido pesquisar mais, procurar mais, ler mais, e conversar com vocês lá. Mas também a Universidade poderia pensar numa forma de deixar ao par dessas pesquisas os professores de História. Eu acho que é por aí.

A professora Elisabete Moreira, por sua vez, referindo-se ao estágio manifestou-se da seguinte forma:

> Eu acho que a gente tem medo, eu já falei isso antes, de se expor. O estágio em si, a tua matéria era uma coisa meio traumatizante. A organização, a aula e a organização do estágio foi o que me deu a base para o trabalho que eu vim fazer depois. Foi através daquela montagem daquele estágio. Da busca das formas que iria trabalhar o estágio, que foi com isso que eu me baseei no futuro, quando eu fui trabalhar depois, nesses anos que eu tive após a faculdade. A gente buscou maneiras diferentes de trabalhar aquele conteúdo, buscou formas de passar um conteúdo que não tinha em livros. Que nós tivemos que pesquisar mesmo, e através daquilo que eu fiz o meu futuro dentro da história, como professora. Naquilo que fizemos durante o período de estágio, durante o tempo da disciplina. Não do estágio em si, que o estágio a gente só aplicou, mas durante o período da disciplina. A montagem, o preparo da aula em si, as aulas.

O professor Narcisio e a professora Gentília prepararam seu estágio a partir da temática "Terra e Agricultura". A organização foi pensada a partir de textos gerais sobre as condições vividas pelos agricultores no Brasil e em Santa Catarina, no contexto da implementação do Mercosul: como atividades foram propostas as seguintes: a construção de conceitos-chave tais como: meeiros, parceiros, arrendatários, dentre outros; a leitura e a discussão de textos sobre o tema da pesquisa "Experiências de Trabalhadores Rurais em Parceria"; a organização de uma pesquisa com os alunos, fazendo levantamentos das condições de trabalho e renda dos agricultores em geral e daqueles que produzem no sistema integrado às cooperativas

agrícolas; ouvir a música "Cidadão" de Zé Geraldo, para discutir a situação daqueles que migram da roça para a cidade; a apresentação dos resultados das pesquisas para a produção de textos e cartazes pelos participantes.

O estágio foi realizado com uma turma de oitava série do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de São Lourenço D'Oeste, onde os estagiários residiam. A professora Gentília já trabalhava na escola com Educação Religiosa. A escola cedeu a turma para os estagiários durante três tardes, uma por semana, no mês de setembro de 1998. No momento de minha visita, no segundo dia de trabalho, os alunos estavam apresentando suas pesquisas sobre as condições de vida dos agricultores. Durante as apresentações, a participação dos alunos foi muito expressiva, embora, em sua maioria, residissem na cidade e, portanto, não fossem vinculados diretamente às atividades agrícolas. Foram discutidas pelos estagiários e alunos questões como: a situação dos parceiros, que não conseguem financiamentos para custeio da safra, por não possuírem títulos de propriedade para apresentar como garantia do financiamento; análises da situação dos agricultores cooperados; a situação favorável aos grandes proprietários, que, além de conseguirem financiamento da produção, tem acesso ao seguro agrícola, enquanto que os pequenos proprietários e parceiros nada conseguem. Após a apresentação e os debates, os alunos em grupos produziram cartazes, expondo suas conclusões sobre o tema trabalhado. Foi lido e debatido o texto "Globalização, Desemprego e Miséria". Entre outras atividades, na próxima semana aconteceria mais um encontro dos estagiários com o grupo.

Sobre a Prática de Ensino, o professor Narcisio nos falou que:

> Eu acho que são disciplinas bem interessantes para nós, na formação dos professores, na universidade. Através de algumas técnicas que a gente aprende lá, que poderiam ser mais... A gente desenvolve e muda algumas coisas para adaptar às turmas. Cada turma é diferente, cada local é diferente, às vezes, uma técnica de estudo de um assunto numa turma não dá certo na outra. Às vezes, até pela empolgação do professor também, as primeiras vezes que faz. Depois vai se repetindo, parece que teria que mudar, mas eu acho que é interessante, sim. Poderia ter mais. Mais essas disciplinas práticas na Universidade.

A professora Gentília referiu-se ao estágio como:

> O estágio foi uma das coisas muito boas que aconteceram, porque, nós praticamos algum... Fomos para a prática mesmo. Apesar de ter sido bastante curto, que eu acho que deveria ser mais longo. Eu acho que sim, porque daí você vai criando um hábito maior em fazer a coisa, entendeu? Porque é só aquele momento, você fez e acabou. Não. Quer dizer, você tem que ter continuado, talvez entre eu, o Narcisio e a Terezinha. A Têre já foi embora. Mas nós termos sentado mais entre os três e discutido, buscado mais elementos para tentar caminhar por aí mesmo. E, talvez com os colegas mesmo, depois puxando um colega ou outro. Às vezes os colegas, eles não... È uma idéia diferente, entendeu? Eles acham que não é por aí, e eu acho que deveria ser por aí. Acho não! Tem que ser por aí. E talvez teria que se ter discutido mais essa questão porque, o estágio foi um momento que você preparou o objetivo, a pesquisa, o conteúdo para chegar lá e expor. Depois, a gente buscou, mas muito isoladamente, entendeu? Acabou ficando talvez até na mesmice de um colega, do outro. O ano retrasado eu trabalhei. Eu e o Inácio trabalhávamos aqui com História, e procurávamos trabalhar junto. E funcionava, entendeu? Só que nós trabalhávamos, e as outras duas trabalhavam diferente. Então, tinha momentos que fazíamos uma exposição de cartazes sobre a questão da fome, por exemplo. E colocava lá fora. Questão política, partidos políticos. Fazia, botava no pátio da Escola isso. E, agora, eu fiquei sozinha, Então, de repente, eu também vou acabar deixando um pouco a desejar nisso.

Solicitei, então, que a professora explicitasse melhor o que: "Poderia ter sido mais bem trabalhado, melhor aprofundado ou que não foi trabalhado, nas Práticas de Ensino?" A professora ponderou que:

> A pesquisa, como é na História, tinha que ser trabalhada mais. Na minha opinião. Foi trabalhada. Mas eu acredito que até mais. Que depois, quando vem para a Escola para trabalhar se tiver mais claro, talvez, mais campo. Mais trabalho. Mais aprofundamento, isso, iria ajudar mais. Eu tenho muita dificuldade. Na hora de fazer, talvez, uma pesquisa eu tenho que pensar muito, buscar muito para chegar nos alunos e fazer isso. Mas é uma dificuldade minha. Infelizmente, cada um trabalha como pode. Eu tenho essa dificuldade. E, às vezes, até pergunto para um professor ou outro, será que é por aqui? E tal. Sempre tem um ou outro, que já sei para quem perguntar também. Não vai perguntar para qualquer um. – "Não, mas quem sabe se você fizer assim?" Eu me afino muito com uma professora de português que, infelizmente eu não fecho o horário com ela. De manhã, a professora de português, é triste.

> Mas, infelizmente... Fazer o quê? Ela é parada no tempo. E é justamente nas turmas que eu trabalho. Então é complicado isso, sabe? Por isso que, quando, eu fiz aquele negócio do índio e expus, ela se admirou. Esse trabalho, fulana vamos lá aproveita isso aqui e vê se faz alguma coisa, já que tem duas aulas tuas. Daí ela disse: "-ah professora, mas eu vou aproveitar". Só que eu não sei, eu não fui atrás para ver o que ela fez com isso, entendeu? Se é que fez. Mas aí tem a Lurdinha que é uma professora da tarde, que eu me afino muito com ela. A gente trabalhava uma coisa, e a Lurdinha: "-vamos fazer por aqui?" Vamos! Só que esse ano não fechou as minhas turmas, com ela, entendeu? Mas a questão da pesquisa eu acho que tinha que ser, talvez mais...

A professora ficou pensativa sobre o que iria dizer, então, perguntei: "Como você fala, a pesquisa, dessa discussão, de fazer mais com o aluno, de dar mais metodologia para você chegar no aluno?"

> Com o aluno, com o aluno mesmo. Que a gente fez com o aluno lá. Só que daí agora aqui, por exemplo, trabalhar com o aluno, uma experiência assim, ó, professor, que seja um trabalho dentro da faculdade. Ó vocês vão fazer tal pesquisa usando alunos, para fazer. Para você já ter aquela relação do aluno e professor, e buscando isso. Olha, daí vem à questão depois. Fez o trabalho, e tal, onde é que se falhou? Aí que está, às vezes, eu tenho dificuldades. Então, pode ser que eu estou falhando, mas eu não percebo. E, o aluno se desmotiva, às vezes, que é uma aulinha bem simples. A questão da pesquisa é muito interessante. Ontem eu estava trabalhando, um aluno questionou sobre o período colonial, na 5ª série lá no interior, e comecei a questionar, eles disseram: - professora, mas então Portugal, ele queria buscar só os produtos brasileiros e levar embora. Fui explicando. Eu disse: - bom, mas a exploração se deu naquela época, e ela não acontece mais hoje? O aluno disse: - "não, professora, pára aí, o meu pai está com um monte de milho para vender lá, e está seis reais o saco. Custava doze. Isso também é exploração". É. Eu comecei a questionar eles, como é que se deu o processo de povoamento daqui, da comunidade de vocês? Que tipo de produtos produzia para vender para a cidade, que é uma coisa mais próxima. Já saíram, alguns alunos: - "professora, meu avô vendia 90 porcos por cada seis meses. Pô era um produtor". Começou a contar. Então quer dizer, eles percebiam a realidade. Aí entraria o que professor? Uma pesquisa a partir da 5ª série. Tem que começar perguntando isso? Quer dizer, campo tem um monte. Você vai descobrindo no momento que você está falando, por que eu não vou trabalhar isso agora, então? Que é uma proposta minha, que já falei com o diretor. Já conversei, ele é professor de Literatura, mora na comunidade, gosta muito de História então ele tem interesse no

> assunto. Ele disse: - "ó, eu te ajudo". Inclusive lá tem muito vestígio indígena. Vestígios, materiais. Assim, aquelas pedras, várias peças foram encontradas e existem na Escola. Bem interessante. Então, por isso que lá me facilitou, por isso a curiosidade deles, por isso da relação índio, entendeu? Eu acho que a pesquisa, com o pessoal dentro... Do aluno da UNOESC, mas com o aluno da Escola também. Fazer essa relação. Dá para entender? Que daí eu acho que a gente vai, que a gente fez algumas pesquisas, mas foram assim... Talvez, poderia ter sido mais.

A professora Juscemara, em conjunto com sua colega de pesquisa, Isabete, elaborou o projeto de estágio procurando enfatizar a colonização de Coronel Freitas e as relações estabelecidas entre as etnias italiana e cabocla. As atividades propostas foram: leitura e discussão de texto a partir da pesquisa; assistir e discutir o filme "O Quatrilho"; organizar uma exposição de fotos e objetos antigos trazidos pelos alunos; entrevistas realizadas pelos alunos com moradores antigos do município; produção de um texto pelos alunos.

O estágio foi realizado em setembro de 1998 na Escola Délia Regis, no centro de Coronel Freitas-SC, durante três manhãs, com uma, sétima série do Ensino Fundamental. A professora Jucemara já trabalhava na escola. No momento em que eu estive presente os alunos expuseram as entrevistas que realizaram com alguns colonizadores, trouxeram algumas fotos para a exposição, assistiram e debateram o filme, comparando-o com o que eles haviam trazido das entrevistas. Era uma turma bastante agitada, porém produziram os textos e procuraram participar do debate. Pelo relato das estagiárias, o envolvimento na exposição de objetos foi muito grande.

A professora, em sua rememoração, destacou o que para ela deveria ser mudado na Prática de Ensino, principalmente, quanto à preocupação dos professores formadores, que deveria ser maior, pois estão formando educadores. Vejamos:

> Na Prática de Ensino, eu vejo que tem que ser mudado muito. Tem muita coisa para mudar. Na orientação, esses professores que se formam, que fazem Pedagogia, desses professores que fazem qualquer área, História, Geografia. Quem sai, por exemplo, para ser professor, ele tem que ter uma metodologia, sair já com um método de trabalho mais ou menos definido, dele, certo? Então, eu

> acho que é uma prática a gente vai cada vez mais adiando, adiando o seu método, vendo de que forma se trabalha, adquirindo um outro método, mas você tem que ter um entrosamento dessa Prática de Ensino. (...) Tem muitas falhas que teriam que ser sugeridas, digamos, durante o percurso do curso, por exemplo, você estar cursando e, os professores estarem mais preocupados. Se eu estou ali formando educadores eu tenho que estar preocupada um pouco nesse sentido.

A professora em sua narrativa destacou a necessidade de o professor sair da Universidade com um "método definido". Seria a definição de um modelo de trabalho? Assim com em outros depoimentos que se referiram a "aplicação", percebemos como a perspectiva da racionalidade técnica instrumental está impregnada em determinadas formas de conceber o professor como alguém idealizado com um método definido, estruturado, organizado o qual deverá ser aplicado para um modelo também idealizado de alunos.

As professoras Evânia e Margarete organizaram seu projeto de estágio procurando enfocar questões de gênero e sexualidade, vinculando com seu projeto de pesquisa sobre a condição das mulheres em um assentamento de sem terras. O trabalho vinculou-se as atividades de coordenação pedagógica, desenvolvidas pela professora Margarete; assim foi proposto: análise de conjuntura; apresentação de experiências de escolas referente à temática, enfocando como trabalham com o tema gerador; leitura e interpretação de textos; discussão das questões de sexualidade e gênero, enfocando como trabalhá-las com as crianças pequenas; produção de materiais para ser trabalhado nas escolas; avaliação do trabalho desenvolvido.

O estágio foi realizado na forma de curso para um grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Chapecó os quais trabalhavam em escolas da zona rural. Aconteceu em setembro de 1998, na Escola de Jovens e Adultos Paulo Freire, no centro de Chapecó. Durante o momento em que acompanhei o trabalho, as professoras-estagiárias enfatizaram a importância do tema a ser trabalhado com as crianças, procurando enfocar a partir do mundo delas. Como trabalhar as questões da sexualidade humana com as crianças de maneira

não preconceituosa. As atividades foram sendo desenvolvidas, procurando historicizar questões da sexualidade e de gênero. Distribuíram textos por elas produzidos, para que em grupos debatessem e depois expusessem suas conclusões para o grande grupo. Durante à tarde e no próximo encontro trariam a temática da pesquisa.

Durante o diálogo com a professora Evânia, sobre o estágio, perguntei-lhe: "Como é que você avalia, assim, a validade dele? Se realmente ele ajuda a pensar depois daquele momento ou ele é só pensado para aquele momento; depois a prática vai ser muito diferente; como é que é isso?" A professora respondeu que:

> Não, ele ajuda. Ele ajuda. Eu não vou dizer que não ajuda, porque principalmente, quando a gente tem pouca experiência, então vai aprofundar mais na questão da metodologia. Então, ele vai ajudar, mas nem sempre - a gente não pode ter a ilusão – vai conseguir se dedicar tanto como você se dedicou no estágio. Ter todo acesso a aqueles materiais que tu usa no planejamento da aula. O planejamento do estágio nem sempre tu consegue ter aquele tempo para fazer como tu fez no estágio. Ou uma terça parte do que fez. Porque o dia-a-dia é bem diferente do estágio.

A professora Meire - que em sua pesquisa trabalhou com o tema "Do Relato de Vida: a experiência empresarial feminina em Chapecó (SC)" com sua colega de pesquisa, Nilva - elaborou o projeto de estágio sobre a temática da mulher como sujeito histórico dialogando com a pesquisa historiográfica realizada. O estágio foi organizado com várias propostas de atividades, tais como: leitura e interpretação de textos; atividade de pesquisa pelos alunos; trabalho com músicas sobre mulheres; palestra de uma mulher empresária; debate sobre um vídeo, que abordava a questão de gênero; produção de textos pelos alunos.

O estágio aconteceu no mês de agosto de 1998 no Colégio São Francisco, dos irmãos Maristas, em Chapecó. A professora Meire já era professora de Língua Portuguesa no colégio. As atividades desenvolveram-se com turmas de sétimas séries do Ensino Fundamental do período matutino, durante o horário de História. No momento em que acompanhei tais atividades foi desenvolvida uma discussão sobre o

machismo e a discriminação feminina: assistiram e debateram um filme, comparando as situações com o vivido pelas mulheres em Chapecó. Assisti uma segunda aula, em que realizaram a correção de um questionário a partir de um texto da aula anterior e encaminharam as atividades de pesquisa a serem realizadas pelos grupos. Devido à proximidade do tema com suas vidas, pois, muitos deles são filhos de empresários, os alunos, demonstraram grande envolvimento com o trabalho proposto, especialmente, na atividade de pesquisa.

Em sua rememoração sobre a Prática de Ensino, a professora Meire assim expressou-se:

> Olha, Elison, eu acho que a tua pergunta é perniciosa, vou te dizer porque. Eu só posso te responder diante daquilo que eu vivi, mas eu quero crer, até por te conhecer, porque você também já tem inovado. E se você inovou. É meio difícil de responder como que a coisa está acontecendo hoje. Então, eu vou dizer, assim: como é que isso efetivamente colaborou comigo, como é que a disciplina colaborou comigo. Também vou dizer que a minha situação é um pouco diferente, porque eu compunha um grupo, no qual havia professores e não professores. Normalmente a pessoa que na prática já exerce a profissão, ela possui uma didática que vai fazer com que ela perceba o recado do professor da disciplina, que no caso era você, muito mais facilmente do que aquele que não é. Porque você consegue refletir no que ele está dizendo na sua prática. Dizer: -estou acertando por aqui, ou estou errando. Quem sabe, eu tenho que melhorar nisso? Você entende o que eu estou querendo dizer? E isso se tornou um negócio fácil para mim, porque eu já atuava, já estava há dezessete anos como professora. Já possuía uma didática grande. Agora, aonde ela veio de fato e de direito colaborar comigo, especificamente na questão assim, olha: você vai... Será que você vai continuar com essa proposta? Porque a gente sabe que ainda existe por aí, da Prática de Ensino de História estar ligado, estar presa ou vinculada a questão de um livro ou de uma memorização. Ou será que você vai sair ou proporcionar um algo a mais, um processo de interação do teu aluno com o meio. E esse meio é muito mais do que um livro, esse meio é uma televisão, é o povo que o circunda, é um jornal, é uma revista, é uma fita de vídeo, é o mano-a-mano, uma conversa. Eu acho que a disciplina contribuiu nesse sentido. Eu acho que você até deve ter... Provavelmente fazendo isso com outras pessoas, eu acho que essa pergunta vai te ser mais útil respondida por uma pessoa que, de repente, até então, não tenha tido a prática da sala de aula, que foi para a sala de aula, porque aí ela vai dizer para

> você: nua e crua no que de fato ela serviu. Eu diria para você que ela complementou, e que foi mudando. Nestes três anos, eu não sei como é que o professor Elison e se é que você ainda atua com a disciplina de Prática de Ensino, entendeu? Eu te perguntei isso, mas eu não sei o que é que você procurou estar inovando, até porque isso também varia muito de grupo para grupo. Se um grupo passivo, o professor se coloca de uma forma. Se, é um grupo que faz o cara correr num ritmo mais acelerado, ele tende a fazer outras coisas, mas eu tenho certeza deve estar auxiliando a esses novos professores, que estarão... Olha e não é nem diante de uma sala de aula. O professor de História, ele pode atuar frente a um sindicato, a um seminário, a uma reunião dentro de uma outra instituição qualquer, dentro de um grupo lá no seu convívio de bairro, como líder, como liderança de bairro, mas ele tem que ter a Prática de Ensino, ela não pode ficar reclusa à sala de aula. Prática de Ensino, na minha concepção, é o levar, é o comunicar, não é? Essas questões que envolvem política social, a política, a sociedade, a economia onde você está inserido.

Na fala da professora Meire, percebemos a presença da idéia de memória como memorização, como "decoreba", a qual se coloca numa guerra de percepções com o conceito de História. Nesta perspectiva a memória é colocada como algo a ser descartado.

Por outro lado, a professora compõe sua narrativa de maneira explicitamente dialógica, com movimentos quando ao narra também foi me interrogando, sobre como eu estava trabalhando com a Prática de Ensino. E ao mesmo tempo foi explicitando o que pensava que deveria ser a Prática de Ensino.

A professora Jussara desenvolveu seu estágio com a professora Zuleika, pensando "A Mulher Italiana na Colonização de Caxambú do Sul". Como atividades propuseram: discussão de textos, organizados pelas estagiárias a partir de sua pesquisa historiográfica; assistir e dialogar sobre o filme "O Quatrilho"; trabalhar com musicas e poesias; oficina de contação de histórias pelas entrevistadas da pesquisa; organização de uma exposição com roupas, fotos e objetos emprestados pelas entrevistadas e produção de texto pelos alunos.

O estágio foi realizado com alunos da terceira série noturna do Ensino Médio, da Escola, Cândido Ramos de Caxambú do Sul, no mês de setembro de 1999, durante

três noites seguidas. O local de realização do estágio foi a Câmara de Vereadores. Acompanhei as atividades da terceira noite. As estagiárias haviam organizado uma conversa das senhoras depoentes da pesquisa com os alunos. As senhoras estavam à vontade, falaram, comentaram para além do que os alunos perguntavam. A sala estava toda ornamentada com objetos, fotos, roupas pessoais e de casa confeccionadas pelas senhoras presentes. Houve grande participação dos alunos, perguntaram muito. A estagiária Jussara declamou em homenagem as depoentes a poesia de sua autoria "Mãe da roça". As estagiárias entregaram para cada uma das depoentes uma cópia encadernada de seus depoimentos. Houve comoção neste momento, pois duas depoentes já haviam falecido. Durante algum tempo todos observamos a exposição. Nessa atividade os alunos fizeram muitos comentários sobre os objetos, demonstrando muita atenção e interesse pelo trabalho das estagiárias. Houve uma identificação com o tema trabalhado, pois muitos tinham suas avós colonizadoras como as depoentes e possuíam em suas casas objetos e roupas iguais aos expostos. Logo a seguir as estagiárias solicitaram que os alunos produzissem textos, expressando sua compreensão sobre o trabalho realizado.

A professora Jussara, três anos após rememorou aquele momento do estágio. Em tom avaliativo, assim ela expressou-se:

> Foi muito bom, nós tivemos oportunidade de ver diferentes metodologias. Diferentes formas de trabalho, a serem realizados com os alunos, não só na sala de aula, mas também saindo da sala. E, isso ajuda muito, para quando a gente vai preparar aula. Você ter outras idéias de trabalhos, que possam ser realizados com os alunos. E o estágio também foi muito importante, nós trabalhamos o mesmo tema que foi pesquisado. Os textos que foram construídos, os trabalhos que a gente pôde fazer com eles foram bem ligados com a vida deles. Foi interessante, percebemos que os alunos gostaram, a questão de ter trazido as nossas entrevistadas para conversar. Eles puderam confrontar os textos com os depoimentos delas, e também ver elas falando ao vivo ali para eles. (...) Uma dificuldade que eu percebo que eu tenho, Elison, o uso do vídeo. Eu sempre procuro, quando uso, muito pouco o vídeo. Só têm uma sala na Escola e tem que dividir o espaço com todos. Mas um pouco da elaboração do roteiro e tal. Exige bastante da gente. Eu tenho consciência disso, eu sei que se não conheço o

> vídeo jamais vou passar para os meus alunos, mas eu tenho uma certa dificuldade, que precisa assistir até duas vezes, para poder ver o que é. Qual é a mensagem que está sendo trabalhada, os pontos a serem observados, um pouco isso que eu tenho dificuldade. Mas no mais, as questões que foram trabalhadas foram bem trabalhadas e nos ajudam para trabalhar em sala de aula.

A professora Débora, assim como as demais professoras do grupo de depoentes, elaborou seu projeto de estágio "Imprensa e Poder", tendo como base seu Trabalho de Conclusão de Curso. Estavam previstas atividades como: leitura e interpretação de textos, elaborados pela estagiária; trabalho com trechos de autores que fundamentaram sua pesquisa; trabalho com leitura de reportagens dos jornais locais sobre as eleições municipais de 1996; ouvir e debater letras de músicas; produção de textos pelos alunos participantes.

As atividades foram realizadas com uma 1ª e uma 2ª séries do Ensino Médio, noturno, na Escola de Educação Básica Coronel Lara Ribas, localizada no bairro Passo dos Fortes, em Chapecó. As aulas aconteceram no horário normal de aulas de História, os quais inclusive, eram da própria estagiária. Participei em duas aulas, em dias diferentes. No primeiro dia, a estagiária retomou a discussão anterior sobre meios de comunicação; discutiu o texto "O Estado e os Aparelhos Ideológicos Segundo Karl Marx"; a estagiária debateu uma citação de Foucault, quando definiu poder e o conceito de Estado de Max Weber, comparando com o conceito de Estado de Marx; trabalhou o poema "Eu Sou o Zé" através de uma transparência; ouviram e debateram a música "Geração Coca-Cola" do grupo Legião Urbana. No segundo dia em que assisti a aula, era uma 2ª série, e nesta desenvolveu-se uma atividade de leitura e debate a partir de vários recortes de reportagens, editoriais, releeses, colunas, manchetes sobre as eleições municipais de 1996, retiradas do jornal Diário da Manhã, Iguaçu e Sul Brasil; a atividade tinha como finalidade fazer com que os alunos percebessem como esses jornais trabalharam questões como neutralidade, imparcialidade. Houve bom envolvimento dos alunos nas atividades, muitos se mostraram indignados por não terem percebido determinadas questões na época da eleição.

No momento da gravação do depoimento, perguntei para a professora Débora: "Realizar o estágio, você que já vinha trabalhando antes, como é que você vê essa experiência, dessa necessidade de fazer o estágio, é necessário, não, como é que você vê isso?" Ela, então, respondeu-me:

> Bom, assim, para mim e muitos dos meus colegas que já estavam em sala de aula, eu acho que foi mais fácil. Eu já tinha um contato maior. Mas eu acho que o estágio é extremamente necessário e válido, principalmente para aqueles acadêmicos que estão se formando e não possuem uma experiência em sala de aula. Por que uma coisa é a pesquisa, e aquelas pessoas que realmente nunca entraram em sala de aula, elas sentem uma certa insegurança. É uma outra visão. Um outro parâmetro você pegar a teoria e colocar ela na prática, você se sentir questionado pelos alunos. Eu acho que o estágio, ele é fundamental para todos. Para aqueles que não têm experiência em sala de aula, como para aqueles que têm também.

Fiz uma nova pergunta: "Como que você vê o estágio depois. Ele contribui para tua prática depois, ele tem proximidade, não tem, como é essa relação estágio e depois a prática?" Ela respondeu que:

> É, ele têm sim. Lógico. De uma certa forma ele tem. Porque, dentro da disciplina relacionada ao estágio, trabalhamos algumas coisas que, na verdade são trabalhadas durante toda a Graduação. Algumas coisas que têm que ser pontuadas, com relação aos alunos. Alguns cuidados que temos que ter, algumas coisas que têm que ser retomadas. E, quando a gente vai estudando, vai fazendo a Graduação e vai trabalhando em sala de aula, você já vai se dando conta de algumas coisas que você vai fazendo e outras que não deveria fazer. (...) Algumas disciplinas elas dão uma base, mas, realmente, são poucas horas de curso. Elas não dispõem de muito espaço dentro da grade do Curso de História. Elas dão certo parâmetro. Mas, realmente os professores de História vão precisar do apoio pedagógico da Escola para desenvolver melhor isso, que é o setor que se aprofunda mais nesse assunto. Mas não deixa de ter uma ajuda, de dar um certo amparo nas dificuldades que temos. É claro que as soluções não estão aí prontas em nenhuma dessas matérias, mas como eu já falei, acho que nenhuma delas é dispensável, todas são fundamentais e quanto mais, melhor, para contribuir na formação dos profissionais.

A professora Dirce realizou seu estágio sobre a "Cultura Kaingang", vinculando-a à sua pesquisa de TCC. As atividades aconteceram à noite, no Colégio

Estadual Coronel Lara Ribas, localizado no bairro Passo dos Fortes em Chapecó. No momento em que acompanhei as aulas a estagiária trabalhou aspectos da organização dos Kaingang; focalizou a origem do povo, a partir de um texto que abordava a lenda das duas metades, a Kaimés e os Kairus. Os alunos demonstraram grande interesse, perguntaram muito. Ao final da aula, iniciou a explicação sobre elementos culturais como o kiki-koy, a festa dos mortos, destacou as reelaborações realizadas pelo grupo estudado, ao residirem não mais na mata e, sim, num terreno no centro da cidade.

Sobre o estágio, a professora destacou sua importância e a preocupação com a avaliação:

> Eu penso que sim. Porque no estágio você dá o máximo, porque sabe que o teu orientador vai estar lá te analisando. Não para te dar uma nota, mas para criticar teu assunto. E que não sei, na hora dá um gelinho. Então, você procura dar o máximo de ti, procura fazer a aula o melhor possível, procura textos bons, procura ver uma dinâmica diferente de grupo. Nesse sentido, eu acho que contribuiu, porque você percebe que pode dar uma aula diferente. Até então, de repente, a aula, ela era monótona, ela era tradicional, ela era vista da mesma forma. A partir daí você percebe que consegue criar outras perspectivas. E pode reutilizar essas formas, essas dinâmicas de grupo diferentes nas turmas. Assim, eu acho que teve uma boa contribuição.

As professoras Neiva e Marilita elaboraram seu projeto de estágio a partir de seu TCC "O Clientelismo do PMDB em Xaxim-SC". Propuseram como atividades a serem desenvolvidas: leitura e interpretação de textos produzidos por elas; assistir e debater um vídeo com entrevistas que realizaram pelas estagiárias; palestra de um vereador; produção de um teatro pelos participantes.

As atividades de estágio das professoras Marilita e Neiva desenvolveram-se com uma oitava série noturna do Ensino Fundamental do Colégio Coronel Custódio de Campos em Xaxim - SC, durante três noites seguidas. Participei da segunda noite de trabalho das estagiárias, no dia 27 de setembro de 1999. Nesta aula, a professora Neiva retomou as atividades da aula anterior e apresentou o Presidente da Câmara de vereadores, Senhor Armando Roncaro, que fez uma palestra sobre como o PMDB

formou-se enquanto Partido Político e chegou ao poder Municipal, no município de Xaxim. Os alunos envolveram-se e participaram ativamente com perguntas. A seguir, foi projetado o vídeo de entrevistas com pessoas do bairro, onde está localizado o colégio; após o vídeo, solicitaram que os alunos fizessem comparações entre o que o vereador falou e o que a população disse nas entrevistas sobre a administração municipal. Num terceiro momento, a professora Marilita encaminhou a leitura e discussão do texto "As Práticas Clientelistas", procurando fazer com que os alunos percebessem as práticas usadas pelo PMDB em Xaxim, para se manter no poder, durante mais de 26 anos na época. No quarto momento da aula, dividiram a sala em dois grupos, para que organizassem peças de teatro. Uma deveria expressar um diálogo entre deputados sobre a troca de Partidos e outra um debate na televisão entre dois candidatos a prefeito de Xaxim. A apresentação ocorreria na próxima aula.

Durante a entrevista, portanto, bom tempo depois do estágio, a professora Neiva desenvolveu sua narrativa avaliando as disciplinas Práticas de Ensino, deixando as suas propostas de resignificação:

> Olha, eu achei, que ela foi muito boa, porque instruiu com metodologias boas, deu uma série de metodologias, como eu posso trabalhar e tal. E, a única coisa que eu acho, que também deveria ter mais, seria, abrir um espaço maior para que nós, professores, pudéssemos relatar alguns trabalhos que é trocar experiências. Que fosse, uma carga maior de aulas para que nós, também, colegas, pudéssemos fazer um seminário um dia e relatar idéias de como trabalhar em determinado assunto. Você passar um conhecimento um para o outro. Para a gente poder trocar idéias e poder trabalhar melhor em sala de aula. Mas ela contribuiu bastante com metodologias. Eu gostei dessa disciplina, só que ela devia ter uma carga maior de aulas, para que também pudesse trocar idéias em sala de aula com outros colegas experientes.

A professora Marilita em sua fala destacou que a Prática de Ensino, o estágio, foi o momento em que ela percebeu que trabalhar com História, não seria apenas pegar o livro didático e ler com os alunos para depois passar um questionário.

> Um incentivo muito grande, no sentido que muitas coisas eu não tinha nem idéia de como poderia trabalhar, com os alunos. Que se percebe dentro de um pequeno texto, você pode obter muitas

> informações e trabalhar de formas bem diferentes. Até então, na minha concepção era pegar o livro didático, ler... De preferência ler explicando aquilo e pronto, dar ali umas questões e estava encerado o assunto. A partir dessas disciplinas você pode trabalhar muita coisa. Você pode ir além desses textos e também fazer com que o aluno pense, que critique, e não só aceitar o que está lá, aquele fato, que ele pode observar, pode ser visto de outra forma. Para mim até então, era só ler aquilo que estava lá e estava bom. Se eles pudessem adquirir aquilo que estava lá dentro daquele texto, era o suficiente. Mas através da Universidade, como já comentei antes, você vê de uma forma diferente, vê que não é bem aquilo. Você não pode ser um simples receptor daquelas informações e dizer sim. Até dentro da Sociologia, trabalho muito com os alunos esta questão, você tem que ser crítico, você não pode simplesmente aceitar, até o professor aqui na sala de aula, se vocês acham que eu estou falando alguma coisa que no pensamento de vocês está errado, vocês têm que me criticar, dizer: - não, professora eu penso dessa forma, mas nunca esquecendo de dizer que não aceito, mas porque. Você tem que ter também a tua idéia formada, a respeito do que vai interrogar o professor ou discordar dele e eu acho que neste sentido eu estou conseguindo realizar, digamos, o que eu queria. Os alunos estão se soltando mais, perguntam, realmente interrogam. Que até antes para mim se não perguntassem nada, melhor. Aceitem o que eu estou falando e pronto. Já agora não, quanto mais eles perguntarem para mim é melhor. Até em muitas turmas eles são pacíficos, sabe? Desculpa a expressão, mas eu sempre digo assim que: - se você diz que merda é bom de comer, eles dizem que sim. Então, eu fico Pê da vida, quando vejo, eles pacíficos dessa forma. Então, quando vejo que eles perguntam que se interessam olha, para mim... Às vezes, eles colocam a gente contra parede, mas quanto mais perguntarem mais realizada você se sente em sala de aula.

A professora Ângela, com a colega Marli desenvolveram o projeto de estágio "Luta Pela Terra no Brasil", a partir da pesquisa "Trabalhos, Lutas e Sonhos: experiências e solidariedade de homens e mulheres no processo de (re) assentamento da Fazenda Burro Branco (1980-1998)".

O estágio aconteceu na escola do Assentamento 12 de Novembro, no município de Campo Erê – SC, no mês de setembro de 1999, com alunos da oitava série do Ensino Fundamental matutina. As aulas aconteceram em três manhãs. A escola é em uma vila rural, com pouquíssimos recursos didático, distante da cidade. Os alunos são moradores do assentamento. A professora

Ângela já trabalhava na escola e a professora Marli era filha de um dos líderes do movimento e morava ao lado da escola. Os pais dos alunos são os entrevistados das estagiárias para o desenvolvimento da pesquisa. Na manhã em que acompanhei as atividades, inicialmente trabalharam com a colonização do Oeste de Santa Catarina, enfocando a questão das disputas de terras, fazendo um paralelo com as situações vividas na colonização local. Num segundo momento da aula, trabalharam com o texto "Sangue e Mortes no Contestado" de Antonio Lorenzato. Os alunos participaram bastante fazendo perguntas e colocações. As estagiárias realizaram alguns comentários sobre as diferentes visões de história que são escritas a partir do compromisso político dos historiadores. Foram comparando situações descritas no texto com o preconceito vivido pelos alunos como filhos de pessoas ligadas ao Movimento dos Sem Terras, também enfocaram o papel da escola na difusão ou não de preconceitos contra os sem terras. A seguir projetaram o filme "A Guerra dos Pelados", sobre a guerra do Contestado. Após o filme, fizeram a discussão, amarrando com os demais temas já trabalhados. As atividades teriam seqüência na próxima aula, onde iriam trabalhar com as especificidades da luta e conquista da terra, pelo grupo de pais dos alunos.

Ângela, ao comentar as atividades desenvolvidas como Prática de Ensino, destacou que as práticas da Universidade são diferentes das práticas de Escola, pois:

> É aquela coisa, você sai da Universidade, você tem práticas de ensino. Mas, quando, você se depara na sala de aula é diferente. É extremamente diferente, porque lá você está lidando com pessoas também diferentes. É um grupo de pessoas que estão buscando informações, se profissionalizando, e já com uma determinada maturidade. Você chega na sala de aula e se depara com uma outra realidade. E, é diferente você está lidando com pessoas de verdade, que são de carne e osso, e não pessoas imaginárias. Que pensam, que sentem, que têm sentimentos, que agem, que são diferentes, que vivenciam coisas diferentes. Então, todas elas com uma história diferente. Então, eu acho que é extremamente importante a disciplina no caso, toda a informação que ela traz, mas isso não nega o impacto que tu vai ter depois, de trazer isso para a prática,

> para a realidade. (...) Eu acho que o estágio é super importante. Porque eu já estava em sala de aula quando estava fazendo o estágio. Então, já tinha contato com os alunos, já tinha criado práticas de trabalho com os alunos. E o estágio, eu posso até ser questionada por isso, e gostaria até de ser questionada, mas parece ser muito mais uma formalidade, uma necessidade de formalizar uma imposição da instituição, ou do curso. É lógico que ele não fica solto no espaço que você está trabalhando, que você trabalha um assunto que é importante. Você utiliza metodologias que às vezes, depois, você acaba nem utilizando, ou acaba achando que ela não tem mais uma importância. Mas, no meu caso, eu acho que já estava fazendo isso. Então, quem sabe se eu fosse fazer um estágio da forma como eu estava trabalhando teria sido um pouco mais produtivo. Da forma que eu fiz, no caso, parecia que era muito assim... Eram meus alunos, eu estava fazendo uma coisa, avaliada. E, que passava muito a ser assim uma imposição. Uma coisa que tinha que fazer. Muito curto. Uma coisa pequena, não é uma coisa que você... Que realmente é um estágio que você vai ter um espaço maior para esperar para ver esse resultado. Então, você colhe o resultado, mas depois colhe de forma extra. Então, fica bastante limitado.

Perguntei, então, o que ela pensava da proposta de vincular o estágio com a pesquisa? Ela respondeu que:

> Isso é fantástico. Isso eu acho que é superinteressante, porque que a gente fez isso. Então, a pesquisa que nós estávamos desenvolvendo, era sobre a realidade das pessoas, que nós fomos fazer o estágio. Era, sobre o processo de vida deles, era sobre o cotidiano deles, a forma deles pensarem a vida eles. Então, isso foi interessante, porque as pessoas acabam tendo consciência do seu mundo, daquilo que elas acham que passa desapercebido. Não dá a devida atenção para as coisas pequenas. Para as minúsculas coisas que estão acontecendo no cotidiano, na realidade das pessoas. E isso também eles vão ter consciência, conseguem, como é que eu vou dizer se entender melhor, ver que aquela história deles, que a vida deles, que passa sem muita reflexão... Sem muito... Passa batido. Que é importante e, é fruto de pesquisa. Que, é fruto de análise, que várias pessoas estão discutindo essa experiência de vida dessas pessoas. Então, é, superinteressante.

As professoras Vanda e Tânia, em 1999, desenvolveram seu estágio na forma de curso de extensão para um grupo de professoras da rede municipal de Guatambu – SC. Neste curso procuraram levar a pesquisa desenvolvida sobre a proposta de Educação de Jovens e Adultos do município de Chapecó,

para as professoras de séries iniciais do ensino fundamental do município de Guatambu o qual naquele momento, iniciava um movimento de alfabetização de jovens e adultos. As atividades foram desenvolvidas historicizando diferentes movimentos de alfabetização no Brasil, destacando a proposta desenvolvida por Paulo Freire nos anos 1960 e o movimento desenvolvido pela administração popular de Chapecó. Utilizaram vários textos por elas produzidos; vídeo com entrevista do grande educador brasileiro Paulo Freire; textos produzidos pela Prefeitura Municipal de Chapecó relatando a experiência premiada onde foram alfabetizados e escolarizados mais de 10.000 jovens e adultos, durante as duas administrações do Partido dos Trabalhadores, de 1996 a 2004.

A professora Vanda, em sua rememoração sobre a Prática de Ensino, falou da necessidade do desenvolvimento dessas atividades:

> Olha, elas têm ajudado a gente a conseguir, eu ao menos consegui, desenvolver, entender bem, no momento foi difícil para mim também. Porque você acha que sai de uma Universidade que está totalmente preparado, mas não está. Você tem que estar sempre buscando mais, aprendendo até com os próprios alunos. Você vai buscar mais, você procura ajuda, leitura em outros lugares também. (...) O estágio eu sinto que é necessário sim. O estágio é necessário porque se você não tem uma visão prévia depois você voltar, fica meio difícil. Porque mesmo você fazendo todo um estágio, mesmo assim, você nunca está preparada para desenvolver um bom trabalho na Escola, na sala de aula. O estágio até deve ser repensada alguma coisa. Têm que ser melhor planejado, ou desenvolver mais atividades que só aquele estágio de tantas horas. No decorrer do Curso, fazendo mais no decorrer do Curso. E buscando. Levando até as Escolas, vendo os recursos que a Escola têm, já se apropriando desses recursos. Eu acho que nesse sentido, deve ser não só naquele momento do estágio, mas desde o início do Curso você já fazendo um estágio. Eu acho que se torna bem mais fácil depois para o professor, ele já tem uma prática maior e mais segurança dentro da própria disciplina. Muitas vezes, você chega, não é seguro dentro da área. (...) Você chega na Escola, de repente você pensa, mas uma turma de 2º grau, o que você tem que trabalhar no 2º grau? Que conteúdos eu tenho que trabalhar, na primeira fase, na segunda fase, numa oitava série, que conteúdos eu devo trabalhar? Como é que eu vou trabalhar essa área, essa disciplina, esse conteúdo? Aí a gente se sente até inseguro.

A professora Tânia avaliou a disciplina Prática de Ensino de História e as demais disciplinas pedagógicas como:

> Eu acho que foram proveitosas. Porque, na forma como você organizou os trabalhos, que a gente fizesse trabalhos e apresentasse, eu acho que foram válidos. Eram formas diferentes de trabalho. Cada grupo se organizava de uma forma diferente e a partir daí então, você tem uma idéia, para você levar para tua vida. A prática... Bem eu, como, já tinha o magistério já tinha um pouquinho de conhecimento. O nosso estágio eu avalio que foi bom. Usamos o que já tinha antes e o que aprendeu na Universidade e a forma como o grupo que ministramos o estágio, acataram bem a forma como nós conduzimos, até porque procuramos fazer dinâmicas sempre diferenciadas. Justamente para colocar em prática aquilo que aprendemos.

E, objetivando propiciar-lhe a continuidade de sua reflexão, perguntei-lhe também: "Como é que você vê a validade, a necessidade de fazer o estágio, ele contribui depois para a prática? Como é isso?" Ao que a professora respondeu:

> Eu acho que sim. Porque uma pessoa que vai só fazer a faculdade, e ela não tem estágio, eu acho que não cabe. É um profissional que a Universidade está preparando. Então, ele chegar numa sala de aula, diante de trinta, quarenta alunos e, nunca ter estagiado, é complicado. Até porque, é uma realidade completamente diferente. Porque você vai enfrentar, de repente, uma realidade que você não espera. Você pode encontrar alunos bons ou agressivos. Então, eu acho assim, que você tem que estar realmente preparado. Principalmente se você entrar direto com 2º Grau.

E insisti ainda: "E como foi esse preparo? Como é, você se sentiu preparada, como é que foi isso?" Afirmou a professora Tânia:

> Ah, eu acho que você não sai, vamos dizer um profissional que detém todo o conhecimento, quando você sai da Universidade. Mas, na minha perspectiva, eu vejo que para eu chegar na frente na sala de aula quando toca o sinal (*trecho inaudível)* Porque eu vejo assim, Elison, a minha imagem como profissional, também tem que ser marcante. Se eu chegar aqui na frente, e não souber o conteúdo que o aluno me perguntar e, de repente, eu vacilar... Claro que eu não vou saber tudo. O professor não precisa saber tudo. Mas, pelo menos grande parte, sim. (*trecho inaudível*). E até porque, se você é um professor novo, é complicado, eu acho que a imagem de ter... De você passar conhecimento, eu acho que é importante.

A professora Nanci preparou seu estágio a partir da temática "Colonização Alemã no Município de Cunha Porã", vinculando todas as atividades as Trabalho de Conclusão de Curso por ela desenvolvido. Foram programadas atividades, tais como: leitura e interpretação de textos produzidos pela estagiária; assistir e debater um vídeo; visita ao museu da cidade; exposição de fotos, documentos e objetos do período da colonização do município. As atividades foram desenvolvidas na forma de curso de extensão para um grupo de professoras das séries iniciais da rede municipal de Cunha Porã – SC. A duração foi de 20 horas, durante o mês de setembro de 1999, tendo como local o Colégio Estadual Tiradentes.

A professora Nanci, em seu depoimento apontou para algumas necessidades que sentiu após a realização do estágio:

> O que eu senti um pouco mais de dificuldade, só que eu não poderia apontar nenhuma sugestão, é para trabalhar questões, por exemplo, quando eu coloquei a questão da História Contemporânea quando se trabalha com a 1ª e 2ª Guerra mundial, como ligar isso um pouquinho com o cotidiano hoje. Eu senti um pouco de relacionar tudo isso, porque você tem que estar trabalhando a realidade, os problemas que você enfrenta hoje na sociedade a partir da História, construindo os momentos da História. E alguns momentos da História, muitas vezes, você não consegue relacionar. Não consegue construir toda essa relação. E alguns temas são fundamentais, eu vejo que o aluno tem que sair da 8ª série para o 2º Grau, tendo o mínimo de construção sobre isso. Só que trabalhar aquilo, só por trabalhar também não dá. O aluno tem que manter uma relação, com o cotidiano. E, alguns temas eu tinha um pouco de dificuldade de relacionar tudo isso. Mas, eu acho que até questões como, a música, como arte... Mas, eu acho que isso é uma coisa que vai se construindo, até a própria medida que a Universidade vai melhorando a pesquisa, eu acho que algumas opções, elas vão surgindo com o tempo. Acho que tudo é fruto da experiência e do tempo. Por exemplo, você pegar uma obra de arte do século XVII, XVIII e discutir tudo isso com o aluno, eu acho que um pouco nesse sentido você pegar Mozart, ou Van Gogh, um Da Vinci e a partir daí conseguir produzir alguma coisa em História. Eu acho que esse podia ser um dos mapas da História que podíamos trabalhar hoje, mas, às vezes, está faltando alguma coisa para saber como construir isso. Até para estar trabalhando a arte dentro da sala de aula, música. Porque, às vezes, a aula de História, ela se torna um pouco cansativa.

A professora Joana realizou seu estágio com alunas da segunda série do Ensino Médio – Habilitação Magistério – da Escola Cenecista de São Lourenço D'Oeste, durante três noites seguidas no mês de outubro de 1999. Como em sua pesquisa de Conclusão de Curso havia trabalhado com "Parteiras", durante o estágio trabalhou várias questões referentes à Colonização do Oeste de Santa Catarina e do município de São Lourenço D' Oeste, destacando o trabalho das mulheres, especialmente, parteiras. Na noite em que acompanhei o trabalho, participaram, dando seus depoimentos, duas parteiras e sete mulheres que haviam sido atendidas em seus partos por estas parteiras. Nos depoimentos e a partir das perguntas das alunas, foram narrando suas atividades, em uma região agrícola distante de hospitais e médicos, durante os anos 1950 e 1960.

A professora Joana destacou que, muitas vezes, o estudante faz toda a preparação para o estágio, apenas para cumprir uma formalidade, mas com isto...

> Bom, o estágio como você falou mesmo, é um momento especial, eu acho que ele é importante, só que, muitas vezes, o aluno universitário faz toda aquela preparação porque tá visando também à conclusão do Curso, uma nota. Mas, com isso vem também o conhecimento, a experiência. Então, é óbvio que sempre você tira proveito. E, foi importante, porque é a partir dele que você pode parar para reconstruir as suas aulas. Você pode ter dele um exemplo. A seguir, para mudar tuas aulas. Porque sabemos que nem todos os dias, toda a aula você trabalha de maneira diferenciada. No dia-a-dia dentro de sala, no teu trabalho como profissional, ele é bastante atribulado. Então, você não tem, digamos assim, condições, de todos os dias estar com aulas diferentes, atrativas. Às vezes, e isso acontece comigo, e acredito que com quase todos os professores, um ou outro dia você vai ao nível daquela mesmice. Então, não é um trabalho continuado de renovação todos os dias. Mas, o estágio ajudou realmente a ver esse novo lado, para que você construa aulas diferentes, que haja um novo resultado do teu trabalho. Algumas falhas que a gente fez no estágio, depois que eu realizei o estágio eu parei, analisei. Algumas coisas que eu fiz, que eu não faria, que eu acho que, por exemplo, na minha prática quando eu levei as parteiras, as mulheres na sala de aula, acho que foi uma coisa assim muito formal. Eu devia ter deixado mais à vontade, talvez trabalhado mais em equipes. Então, eu não sei, eu acho que essa parte é que depois, na sala de aula, observei. Talvez mais espontaneidade. Que eu percebi que no dia que eu levei essas pessoas, essas mulheres,

> teve uma formalidade muito grande. Então, isso também dificultou o desenvolver das aulas. Acho que basicamente é isso.

Perguntei-lhe, então, ainda: "E, o que estaria faltando para melhorar os estágios?" A professora Joana respondeu:

> Não sei, eu acho que talvez experiências. O conhecer mais experiências de outros colegas que já estão atuando e estão indo bem com o seu trabalho. Eu acho que isso é que faltou um pouquinho. Trocas de experiências, e levar o profissional a expor como ele está fazendo, como ele está construindo. Ir aos Colégios, Escolas, averiguar lá, de perto eu acho que isso faltou um pouquinho. Sair um pouco da teoria e partir um pouco para a prática, para observar o que o teu colega está fazendo, como forma de você ter uma visão para as tuas aulas.

Procurarei, agora sintetizar algumas das idéias expressas nas rememorações sobre as experiências do estágio. Inicialmente, destaco as falas que enfatizaram a idéia do estágio como algo que serve para amedrontar, reprovar... Chegando até mesmo a ser **"**uma coisa meio traumatizante". Evidenciaram nas falas o medo da crítica, da avaliação, da visita do professor orientador.

Várias depoentes questionaram a validade da realização de estágio pelos alunos que já trabalhavam como professores durante o Curso para eles seria apenas uma formalidade, cumprir uma norma institucional. Ou, em outros casos, o estágio acabou sendo apenas uma forma de conseguir uma boa nota. Como evidencia-se a cultura da nota ainda está muito presente entre os estagiários, o medo da reprovação, de não conseguir ou, até mesmo, fazer aquilo que irá agradar o professor.

Percebe-se, em várias falas, que apesar de todos os argumentos usados durante o curso a questão das culturas das Escolas vividas em outros momentos, está presente, pois, como escreveu Tardif (2002, p. 15) "o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo". Aquilo que, as professoras trouxeram dos saberes de sua experiência, quer como

alunas ou já como professoras, expressa como esses saberes perpassam as suas falas e, acredito também, as suas práticas.

Mas, ao mesmo tempo, podemos perceber, na experiência que vivenciaram significados outros, quando afirmaram que o estágio contribuiu, que dá pistas, sugestões, indica caminhos. Destacaram os aspectos práticos da realização das atividades de estágio, que contribuíram para mostrar caminhos diferentes, outras possibilidades, especialmente, para aquelas que já trabalhavam como professoras.

Várias falas reforçaram as diferenças entre o momento do estágio e depois, quando chegam para trabalhar nas escolas.

Um aspecto que foi destacado por quase todas as depoentes é quanto ao tempo de duração do estágio, doze horas aula; afirma ser necessário maior tempo, para poder acompanhar os participantes mais de perto, inclusive verificar resultados.

Algumas professoras apontaram sugestões quanto à forma e ao desenvolvimento do curso como um todo, dá necessidade dos demais professores universitários pensarem que estão formando professores.

Quanto às contribuições do estágio para pensarem as práticas e os momentos na escola hoje, conseguem perceber que houve preocupações em trabalhar teoria e prática de forma integrada, portanto, o que foi trabalhado durante o estágio não ficou isolado e, sim, integrado às práticas que vem desenvolvendo hoje. Destacaram, nesse sentido, as contribuições das atividades de pesquisa historiográficas e educacionais para o trabalho posterior com os alunos nas escolas.

Além de minha avaliação como orientador os estágios, durante a sua realização foram avaliados através de uma ficha preenchida pelos participantes da experiência, quer sejam alunos ou membros de outros grupos com os quais estagiaram. Na grande maioria das vezes, as avaliações foram bastante significativas. Os avaliadores destacaram que, as experiências foram ricas, dinâmicas, que as aulas

de História deveriam ser sempre assim; avaliaram que os estagiários continuassem trabalhando... Percebe-se que ocorreu grande interesse pelas aulas de História quando foram ministradas de forma criativa e atrativa. Os participantes sentiram-se sujeitos no processo e construtores de conhecimentos e não meros expectadores.

Após a realização de todos os estágios, organizamos na Universidade o que denominamos "Mostra das Produções de Estágio". Neste momento, os estagiários expuseram, na forma de painéis, varais, cartazes, vídeos de ou outras formas que entenderam convenientes, as produções realizadas pelo grupo, com o qual estiveram estagiando.

Ao final das atividades de estágio, realizávamos um seminário de avaliação, quando os professores-estagiários expressaram o que sentiram, angústias, medos, dificuldades, o que os alunos expressaram durante as aulas. A conclusão geral foi que, apesar de todos os percalços, a experiência do estágio foi significativa, que conseguiram perceber nos alunos a diferença, quando trabalharam com um conteúdo próximo, que tinha ligação com o cotidiano, com as experiências dos participantes. Verificavam, que a produção de conhecimentos histórico-escolares devem estar na medida do possível, vinculados à história dos alunos, para que eles também se sintam sujeitos históricos.

Neste capítulo, apresentei, desde as expectativas quanto ao Curso no momento em que decidiram pela Graduação em História, as avaliações gerais do Curso na voz dos depoentes, a construção das pesquisas, como estas atividades de produção de conhecimento contribuem para o fazer cotidiano dos professores, até as análises e as rememorações relativas à disciplina Prática de Ensino de História – Estágio. Procurei destacar as atividades realizadas tanto sob o meu olhar como sob a ótica dos professores depoentes, na tentativa de através do entrecruzamento de diferentes vozes e olhares, explicitar momentos do fazer-se professor.

CAPÍTULO V

CHEGANDO NA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA E OS OUTROS

Convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro; se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales.

Bullough Jr.

Como toda escrita é realizada a partir de seleções, ao construir esse capítulo, o leitor verificará que também fiz escolhas ao focalizar as relações dos professores de História em início de carreira com os professores de História que já estavam na escola: com os pais, com os alunos, com os diretores, com os demais professores; e não as relações com os currículos, com os livros didáticos ou com a mídia, que poderiam ter sido escolhidas. A escolha pelos primeiros se justifica pela busca do diálogo com os professores na sua inteireza do fazer-se, o qual, acredito, ocorre de forma plena ao se relacionarem com outras pessoas, mais do que com instituições, papéis, idéias que poderiam não expressassem a grandiosidade das experiências vividas.

Para pensar essa relação entre os professores de História e os outros é necessário investigar: Como ocorreu a chegada dos novos professores às escolas? Como os professores focalizados iniciaram sua atuação profissional? Quais as relações que estabeleceram com seus alunos, pais, direção e demais professores, nos primeiros tempos de trabalho? Quais as dificuldades que encontraram e como as superaram, ou não? São algumas das questões que perpassarão este capítulo.

Abordarei, inicialmente, como diferentes pesquisadores vêm tratando o que denominam "choque de realidade", "tempo de tensões", "período de socialização pessoal", "tornar-se professor", "ritual de iniciação", "formação de identidades", etc; são denominações utilizadas para esse momento crucial, em que os estagiários fazem a passagem da universidade para a escola. Num segundo momento, trago, mais uma vez, as vozes dos companheiros de diálogo – professores de História para que expressem como viveram estes momentos iniciais em suas carreiras.

A diversidade de pesquisas e abordagens relativas a esse momento do fazer-se professor é relativamente pequeno, se compararmos com o vasto número de trabalhos produzidos sobre a formação de professores- como mostrei no primeiro capítulo desta tese.

Mas o que é efetivamente uma carreira? Antes de enveredar pelos caminhos das pesquisas sobre as experiências iniciais na carreira docente, farei uma parada reflexiva, para verificar como é entendido o conceito de carreira. Para Bolívar (2002), a idéia de carreira suscita três questões:

Em primeiro lugar, a carreira tem duas dimensões: a dimensão objetiva refere-se à seqüência das diferentes posições que a pessoa vai ocupando no curso de sua vida. A dimensão subjetiva diz respeito às experiências individuais, ou seja, ao modo como a pessoa relata a evolução de suas experiências no trabalho e reconstrói o passado e futuro, com respeito à situação presente.

Em segundo lugar, a carreira é um mecanismo de mudança individual. Assim, uma pessoa ocupando diversos cargos vai mudando sua própria identidade, na maneira como se apresenta aos outros, é tratada por eles e com eles interage.

Em terceiro lugar, a carreira gera uma união entre as estruturas individuais e sociais. Estas constituem um quadro que proporciona esquemas interpretativos para dar sentido ao mundo social.

A carreira, quando entendida como um mecanismo de mudança:

> Atua à guisa de uma lente pela qual se constroem as normas, expectativas e motivos vigentes na organização – não devendo os recém-chegados, necessariamente, internalizar normas ou expectativas (o que configuraria a socialização), mas apenas aceitá-las dentro da organização onde trabalham (BOLÍVAR, 2002, p. 77).

Existe uma série de trabalhos baseados numa concepção teórica que caracteriza a carreira dos professores em fases ou ciclos. Essa divisão, basicamente, segue duas linhas, uma por idade dos professores e outra por experiência de trabalho dos docentes.

Na concepção que defende as fases caracterizadas através da faixa etária dos professores, Bolívar (2002) aponta que Patrícia Sikes (1985) propõe o seguinte ciclo de vida dos docentes:

> 1) *A entrada na profissão* (21-28 anos) se caracteriza, além do sentimento de ingresso no mundo adulto, pela busca de uma identidade profissional. Para muitos é um período de prova, em que decidem o grau de compromisso com a carreira docente. Após conquistar um posto de trabalho remunerado, que dá *status* de adulto, a pessoa sente também alguma incerteza quanto ao futuro profissional e enfrenta pressões no que toca à maneira de movimentar-se no mundo do ensino e gerir os problemas da classe; 2) O segundo período (*transição/crise dos 30:* 28-33 anos) caracteriza-se pela assunção de um compromisso inicial com o ensino, ao lado de outros colegas que exercem com apatia a profissão. É o momento em que se questiona identidade profissional. Outra preocupação desta fase é consolidar a aquisição de habilidades básicas no ensino; 3) O terceiro período (*estabilização e compromisso:* 30-40 anos) aqui se estabelecem mais firmemente os padrões de carreira, lado a lado com as obrigações familiares. Os professores já se mostram mais seguros e competentes, começando a tomar decisões próprias acerca do curso ulterior de sua carreira; 4) A quarta fase (40-55 anos) a pessoa já percebe que conseguiu estabilizar a carreira, a família e a identidade; 5) O estágio final (mais de 50 anos), *recapitulação da carreira*, alguns professores vivem esse período como uma busca de sentido para sua vida profissional, não raro derivado de seu possível êxito no trato com os alunos, outros insatisfeitos com o trabalho só esperam a aposentadoria... (BOLÍVAR, 2002, p. 60).

Huberman, pesquisador suíço que trabalha com histórias de vida de professores, propôs um modelo centrado, fundamentalmente, nos anos de experiência docente e não por idade; classifica em sete fases a carreira docente.

> 1-Exploração: *início/entrada na carreira* (0-3 anos). Normalmente transcorre durante os três primeiros anos de ensino, desde que se tenha feito uma escolha (casual ou não) de profissão. Caracteriza-se por: a)Necessidade de *sobreviver* no novo meio: a discrepância entre os ideais e a vida cotidiana da classe "o choque da realidade" dos professores iniciantes, as dificuldades com os alunos (disciplina), a preocupação consigo mesmo 'conseguirei sair-me bem?'. O confronto inicial com a complexidade do trabalho docente provoca, então, a necessidade de resolver um conjunto de dilemas: tentativa e erro, sentido de eficácia, diferenças entre o que se pretende e o que realmente pode ser feito, gestão da disciplina e do tempo da classe etc. b) Em contrapartida, *a descoberta* traduz um conjunto de dimensões distintas, relativas ao entusiasmo dos que estão começando: o encanto da novidade, o orgulho de ter uma classe dependente, a capacidade de apresentar programa próprio, a descoberta dos alunos, a integração num coletivo profissional constituído etc;
>
> 2)Estabilização (4 - 6 anos). Essa fase é marcada pelo compromisso definitivo, *a consolidação de um repertório de habilidades* práticas de base, que trazem segurança no trabalho e identidade profissional;
>
> 3)Experimentação/Diversificação (7-25 anos de experiência) uns tentam comprometer-se completamente com o trabalho do ensino, fazendo experiências pessoais com materiais, formas de avaliação, agrupamentos de estudantes ou seqüências instrutivas empregadas;
>
> 4)Redelineamento (questionamento – dos 15 aos 25 anos de experiência). Os sintomas podem variar, desde um ligeiro sentimento de rotina até uma crise existencial de autoquestionamento, que redelineiam a continuidade ou não na carreira;
>
> 5)Serenidade e Distância afetiva – os docentes costumam sentir um certo desalento para meter-se em novos projetos, tornam-se mais reflexivos, parecem menos tensos, menos preocupados com os problemas de sua classe/grupo, mantendo uma distância afetiva maior em relação aos seus alunos - distância que estes próprios criam em razão da diferença de idade e incompreensão mútua;

> 6)Conservadorismo e Queixa – os professores tornam-se mais resmungões ou queixosos, reacionários frente às mudanças propostas e, sempre, cínicos ou cépticos, depois de tudo que viveram. É a fase conservadora das lamentações sem fim;
>
> 7)Elipse Da Expansão: Contração e Descompromisso – iniciam-se um período de desaceleração, com progressivo desengajamento do trabalho, seja por limitações pessoais, seja por preocupações de ordem extra profissional. A pessoa começa a preocupar-se consigo mesma, a apetecer menos compromissos profissionais e mais atividades de lazer. Ao mesmo tempo, mostra-se mais ponderada e seletiva nos compromissos da carreira (HUBERMAN, apud NOVOA, 1992, p.31 – 62). [1]

Neste estudo não adotarei a perspectiva de pensamento que compreende a carreira docente estruturada em fases. Procurarei desenvolver considerações numa perspectiva em que considero os professores como sujeitos únicos, singulares, em suas experiências de vida; portanto não adotarei uma perspectiva com tendência generalista e homogenizadora, optando por partilhar da perspectiva defendida por Guarnieri que, ao questionar a idéia de fases na carreira docente expõe que:

> Os estudos que tentam caracterizar fases de desenvolvimento profissional ao contrastarem as práticas de professores iniciantes e experientes, apresentam uma certa tendência evolucionista, sugerindo que o professor ao avançar na carreira naturalmente, iria adquirindo mais conhecimentos e capacidades a partir da própria experiência. Ainda que a experiência profissional seja marcante, há que se considerar as condições objetivas em que a prática ocorre, as quais podem dificultar esse desenvolvimento, tendo em vista os problemas existentes no contexto escolar (GUARNIERI 1996, p. 129).

O período de transição de estudantes para professores, o "choque de realidade",[2] é considerado um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em

[1] - As informações, são baseadas no estudo de HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Porto - Portugal: Porto Editora, 1992, p.31 a 62. E BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão Professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: 1999.

[2] O termo "choque de realidade" foi cunhado por Simon Veenman em 1984 e, vem sendo utilizado por vários autores que pesquisam o período inicial da carreira dos docentes. Quem dialogou com certa proximidade com o termo foi GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa.** Porto – Portugal: Porto Editor, 1999. ESTEVE, José Manuel. **O Mal Estar Docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais, para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal. O período caracterizar-se-ia por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência (GARCIA 1992; BULLOUGH JR, 2000).

Assim, de acordo com as mesmas perspectivas, o jovem professor, imbuído dos ideais pedagógicos apreendidos na sua formação inicial, é seduzido pela perspectiva de transformar o mundo educacional, de acordo com esses ideais:

> Chega à escola e encontra um mundo fechado, dominado por regras, orientações, solicitações e hábitos que desmentem aquelas perspectivas iniciais. Sofre assim, o 'choque da realidade', e é introduzido num 'rito de passagem', a que se associa uma lógica sacrificial normalmente expressa por um sentimento de 'solidão profissional'. O 'choque da realidade' é normalmente experenciado quando o jovem professor se confronta com problemas de controlo da sala de aula. O conflito entre liberdade de aprendizagem e disciplina dos alunos, não sendo gerido adequadamente, leva a que o professor iniciando, normalmente, prescinda das idéias que conduzem à disponibilização para o exercício da autonomia individual dos alunos, e reforce as suas atitudes de custódia, fazendo do controlo da sala de aula o essencial de seu esforço. Nessa altura a rotina, a tradição e, o aconselhamento dos mais velhos pode contribuir para esse esforço de afirmação do poder na sala de aula e compensa o referido sentimento de solidão (SARMENTO, 1994, p. 64).

Na perspectiva dos autores acima, os professores em início de carreira estariam, de forma homogênea integrando-se ao mundo escolar apenas nesse momento de suas vidas; negam assim outras possibilidades, como a defendida por Zeichner (1992) e Tardif (2002; 2005) para quem o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos freqüentarem os cursos de formação de professores.

Na esteira do pensamento de Veenman, diferentes autores foram produzindo considerações sobre o primeiro ano de trabalho dos professores, considerando a transição como "dramática e traumática" (Esteve, 1999), pois o contato inicial com o mundo do trabalho escolar levaria ao desmoronamento das idéias idealizadoras sobre

esse mundo recebidas durante a formação inicial. Assim: "El profesor en su primer año de ejercicio de esta profesión se enfrenta al desalentador desafío de asumir dos papeles: el de profesor y el de aprendiz" (BULLOUGH JR, 2000, p.105).

Nesse sentido, o processo de assumir os papéis de professor e aprendiz poderia se assemelhar a um "ritual de iniciação", pois:

> Para se adaptar à nova situação, as suas crenças, o seu modo de pensar e agir passarão a ser, mais ou menos, condicionados pelas crenças e pelos modos de pensar e agir dos outros membros do grupo profissional a que passa a pertencer. É um novo estatuto que se adquire, com direitos e obrigações, talvez com vantagens – pessoais, sociais e econômicas –, mas também, freqüentemente, com o preço do isolamento no meio de seus pares, com olhares que ferem (SILVA, 1997, p. 55).

Para a adaptação ao status de profissional, o professor em início de carreira passa por um "confronto entre seus desejos e o reconhecimento pelos outros". Portanto, "o processo iniciático ou de conversão de uma identidade anterior a uma nova identidade visada", implica "um duplo sub-processo, biográfico e relacional" (CARROLO, 1997, p. 29).

Nesse momento, ao deparar-se com a situação "real" em que se dá a prática pedagógica,

> O professor iniciante pode abandonar, ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação, porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática. Tal postura do professor contribui para a sua adesão integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos. Assim sendo, o professor iniciante pode tornar-se passivo, resistente à mudança e procurar evitar conflitos, pela adesão a um modelo aceito e inquestionável (GUARNIERI 1996, p. 6).

Para a autora citada, existe, ainda, uma segunda dimensão a ser destacada quando o professor chegar à escola; ou seja:

> Esse professor talvez tenha uma concepção teórica mais ou menos definida e tenta transportá-la de forma direta e imediata à sua prática. Embora possua um conjunto de conhecimentos teóricos, o professor iniciante pode não perceber as limitações dos mesmos. Em caso de tê-los explicitados, há a tendência de considerá-los bons em si mesmos. Assim, no que se refere à prática pedagógica já existente na escola, ele pode julgá-la inadequada, ultrapassada e impeditiva para efetivação de uma ação mais consistente (GUARNIERI 1996, p. 6).

Para Guarnieri, a experiência em sala de aula, por sua vez, desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação com os dados da própria prática, e com os do contexto escolar. A sala de aula fornece pistas fundamentais para que o professor articule esses conhecimentos. Porém, a relação entre formação e prática dificulta a identificação de quais os acontecimentos pertencem à formação e quais conhecimentos são provenientes da prática (GUARNIERI, 1996).

Ao "tornar-se professor" o sujeito vai adotando comportamentos de ensino em sala de aula, legitimados pela "realidade" social, que implica: interpretação dos "padrões de comportamento dos alunos", bem como "conhecer as suas legítimas expectativas e ajustar a elas os comportamentos de professor". Para o autor, esse movimento traduz-se "numa progressiva evolução, de uma concepção inicialmente ingênua e liberal para uma concepção mais pragmática e conservadora do desempenho da profissão" (CARROLO, 1997, p. 42). No mesmo sentido, apontando as mudanças, Silva (1997) afirma que os professores iniciantes:

> Sentem que o medo começou a dar lugar à segurança adquirida através do trabalho com colegas, ao contentamento pela aquisição de experiência, ao desejo de afirmação como profissional, à espera de melhoria no seu desempenho e ao contentamento pela boa relação com os alunos, apesar de ter sido o campo onde percebem o maior número de dificuldades (p.66).

As mudanças que vão acontecendo na vida dos professores iniciantes caminham no sentido de formação de identidades e de:

> Comunidades de lenguaje y através de las mismas, a através de historias y relaciones que nos orientan hacia el mundo. Pero, al igual que esas comunidades, las historias y las relaciones cambian,

> y del mismo modo lo hacen las concepciones del yo (BULLOUGH JR, 2000, p. 126).

Na formação dessas identidades é que os professores iniciantes se firmam como profissionais; ao desenvolverem experiências e trocas, vão percebendo que há necessidades de ceder em determinados pontos, na relação com os alunos, e assim, vão se consolidando como profissionais. Ainda, segundo o autor:

> Los profesores superan la fase de principiantes cuando, siendo unos 'pardillos', ganan experiencia y aprenden las reglas al margen de su contexto. En la fase de 'principiante avanzado' la experiencia se combina con el conocimiento verbal, se identifican las similitudes entre los diversos contextos y se construem un conocimiento 'episódico' (BULLOUGH JR, 2000, p. 111).

Por outro lado, o autor afirma que "el sistema educativo provoca un desarrollo de las identidades del profesor y del estudiante que se releja en un énfasis sobre el control y la racionalización, aquellos aspectos de la eficacia social que niegan la diversidad del otro" (BULLOUGH JR, 2000, p. 127).

No contexto de familiarização com a escola vivida, os professores iniciantes encontram muitas dificuldades, decorrentes de vários fatores. Guarnieri, que aponta também que a escolha equivocada da profissão leva ao fracasso do professor iniciante, atribui tal fracasso aos seguintes fatores:

> À inadequação de atitudes e às características pessoais; à falta de treinamento adequado para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao ensino; à situação escolar permeada por relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas; à estrutura organizativa rígida; à falta de recursos e materiais; ao isolamento; à execução de múltiplas tarefas e, ainda, à destinação de classes difíceis aos novos professores (GUARNIERI, 1996, p. 13).

E ainda, com base nos estudos de Veenman (1988), afirma que os problemas poderão ter maior amplitude, atuando em aspectos como:

> A disciplina em sala de aula é o problema mais sério percebido pelos professores iniciantes, os quais não conseguem explicitar regras e procedimentos para a classe; A motivação dos alunos aparece como um outro problema, seguido da dificuldade do

> professor novo em lidar com as diferenças individuais entre os alunos; Os professores iniciantes apresentam dificuldades para avaliar o trabalho dos alunos; para relacionar-se com os pais, com seus alunos e com a comunidade; são inexperientes em relação ao emprego dos meios audiovisuais; preocupam-se com a própria competência e seu preparo para a docência é insuficiente. Além dessas dificuldades, os professores iniciantes consideram que o ensino é um trabalho físico e mentalmente esgotador (GUARNIERI, 1996, p. 13).

Em sua tese de doutoramento, "Tornando-se Professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão", Maria Regina Guarnieri, dialoga com Pearson e Honig (1992), pesquisadores da vida profissional dos professores iniciantes, apontando que:

> Os iniciantes têm pouco tempo, durante um dia de trabalho, para consultar os colegas mais experientes. Além disso, os professores novos relutam em partilhar suas dificuldades por sentirem medo de uma avaliação negativa ou, ainda, de serem considerados incapazes ou menos profissionais ao buscarem assistência com outros colegas (p. 15).

A estrutura da escola, sua organização político-administrativa, interfere muito nas experiências que serão vividas pelos professores iniciantes. Assim, a organização dos tempos e espaços é fundamental para uma maior ou menor facilidade do novo professor inserir-se no mundo escolar. As dificuldades de inserção decorrem do:

> Contexto da sala de aula onde os professores realizam seu trabalho, designadamente as exigências que aí se lhes colocam de controlo do grupo e pressão a que são submetidos; factores organizacionais específicos das escolas, a saber, a estrutura celular das salas de aula, a autoridade do gestor, a existência potencial de conflitos entre valores funcionais e ideais educativos ou profissionais (SARMENTO, 1994, p.56).

Para Sarmento (1994) e Alves (1997), o fato de os professores trabalharem na maior parte do tempo isolados na sala de aula com os seus alunos vai constituindo uma cultura do individualismo, em que os professores se recusam em partilhar experiências, problemas, dificuldades, e em abrir as portas da sala de aula ao controle e à colaboração de outros colegas.

Também Guarnieri (1996) desenvolveu reflexões sobre o isolamento do professor iniciante no contexto da escola, baseada em pesquisas de Beliner afirma que os professores iniciantes desconhecem os processos de sala de aula; que sua capacidade de interpretação é pobre; que não reconhecem o que devem ensinar; não têm lições escritas para orientar-se; que o tempo para planejar um dia de trabalho é reduzido e que não conseguem substituir o conhecimento do conteúdo por conhecimento pedagógico. Considero que o referido autor trabalha com abstrações, ou seja, com a imagem de professor idealizada, genérica. Tal postura leva-me a discordar terminantemente, pois, penso que cada professor em cada escola vive experiências específicas, diversas.

Além da estrutura político-administrativa das escolas, existe explícita ou implicitamente em seu interior uma estrutura hierárquica entre os diferentes sujeitos e saberes que nela convivem. Ao chegarem às scolas, os professores iniciantes encontram-se, muitas vezes, desarmados e pouco preparados com relação aos problemas de organização do trabalho em um grupo social complexo, com uma intrincada dinâmica de forças. Assim, "aos professores iniciantes são designados os piores alunos, aulas e matérias, que seus companheiros mais experientes tenham descartado" (ESTEVE, 1999, p. 131).

Numa perspectiva que considera que os professores constituem-se profissionalmente de forma relacional, ou seja, no convívio com outros sujeitos, Fontana (2002) defende a necessidade de se entender:

> Como vai se produzindo, no processo de constituição da professora, o 'silenciamento docente', tanto na fala professoral, que se espera estejamos sempre prontas a proferir, quanto nas relações escolares que se produzem para além das quatro paredes da sala de aula? Nessas relações, que professoras se escondem e que professoras se dão a ver? Que dramas vão sendo produzidos, velados, revelados? (p. 53).

Nesse processo de constituir-se de maneira relacional, os professores desenvolvem suas identidades através de múltiplos fios, ou seja, de "relações

familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros, cada um deles matizados de anseios, limites rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora" (VASCONCELOS 2000, p. 11). Assim, através desses múltiplos fios vão sendo tecidas múltiplas teias de relações no interior da escola (DE JESUS, 2000).

Na trama das relações, para converter-se em professor, ocorre a necessidade de negociar com os estudantes e com os colegas. Porém, essa negociação não corre de maneira previsível, pois o processo é:

> Altamente interactivo, lleno de contradiciones, con una iteración constante entre la elección y las restricciones, un proceso en el que influen los profesores y que ellos mismos configuran (...) De esta forma convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro; se trata de un processo social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales (BULLOUGH JR, 2000, p. 101).

Nessas interações, certamente, o professor, enfrenta muitos dilemas. Segundo Silva, pode-se agrupar os dilemas dos professores em três tipos essenciais:

> 1) *Dilemas relacionados com o controlo do acto educativo* e que emergem quando o professor tem de escolher, por exemplo, entre estratégias de ensino-aprendizagem centradas no professor ou no centradas nos alunos, entre normas de funcionamento da aula escolhidas pelo professor, normas sugeridas pelos alunos ou normas ditadas do exterior. 2) *Dilemas emergentes da gestão curricular,* entre os quais situamos, a título de exemplo, a tomada de decisão entre o aproveitamento do conhecimento do cotidiano dos alunos e a imposição da cultura escolar; entre uma seleção de conteúdos feita do exterior ou uma seleção de conteúdos de acordo com o desenvolvimento dos alunos e seus ritmos de aprendizagem; a adoção de formas e instrumentos de avaliação impostos e adoção de uma avaliação mais virada para o processo do que para a quantificação de produtos finais. 3) *Dilemas socioculturais* que podem surgir, por exemplo, do confronto das várias culturas dos intervenientes no acto educativo, do corte existente entre as gerações diferentes de professores (SILVA, 1997, p. 58).

Ao chegar às instituições escolares, os professores iniciantes depara-se com uma "realidade" que não corresponde a uma concepção idílica da relação educativa.

Para muitos é a primeira vez que enfrentam a responsabilidade de uma classe, assumindo as conseqüências de seus próprios atos. Desde os primeiros dias inicia-se, portanto, uma crise em seus conceitos idealizados, até conseguir a articulação de alguns conceitos do magistério, compatíveis com sua prática cotidiana.Nesse sentido Esteve, em diálogo com Honeyford (1982), afirma que, na realidade, a socialização do professor iniciante baseia-se, em grande parte, em aprender quais são as regras. E, ainda, em diálogo com Vonk (1983), sugere também a idéia de que a maior parte dos problemas dos professores iniciantes pode ser considerada como de socialização em um papel (ESTEVE, 1999), ou seja, do assumir seu papel. Isto porque, ao chegar nas escolas, os professores iniciantes:

> Se deparam com suas próprias limitações e com muitas outras relativas ao contexto escolar em que trabalham e que não dependem dele. Então, para defender sua realidade profissional idealizada, precisam ocultar qualquer aspecto de sua prática docente em que possam ser reveladas suas limitações. Por isso esquiva-se de falar de seus problemas em sala de aula e evitam, a todo o custo, uma comprovação objetiva de sua atuação como professor. Evidentemente, negar os problemas não ajuda em nada a resolvê-los e, além disso, aparece como uma nova fonte de tensão 'o medo de ser desmascarado' (ESTEVE, 1999, p. 142).

Esteve (1999) defende ainda que, assim que chegam à prática do magistério, os professores iniciantes começam uma revisão de suas atividades e ideais, para adaptá-los à "áspera e dura realidade da vida cotidiana em sala de aula". Nos primeiros anos da prática profissional, os professores percebem que muitos dos seus ideais pedagógicos são "irrealizáveis, vistas as atuais limitações da prática" (p.43). Conforme avançam nas práticas docentes, os professores têm de enfrentar as dificuldades "reais" do magistério; assim, entram em choque aquelas imagens idealizadas de sua profissão, as quais foram construídas durante seu período de formação inicial. Neste sentido:

> Nos primeiros anos, muitos professores modificam sua percepção dos problemas, sua conduta na sala de aula, suas atitudes em relação ao magistério e, inclusive, suas formas de expressão pessoal, conseguindo finalmente reações adequadas aos problemas reais propostos pela situação concreta e pelo contexto, em seu

> sentido mais amplo, no qual exercem a docência (ESTEVE, 1999, p. 111).

Para Silva, o corte entre o "ideal" e o "real" é mais radical, pois defende que, logo a partir de seu primeiro dia de profissão, transformam a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas, provocando um choque, até mesmo um:

> Confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade que encontram no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança, originando um impacto, que, longe de ser momentâneo, parece prolongar-se em ondas concêntricas num dia-a-dia quantas vezes dramáticas (SILVA, 1997, p.57).

Por outro lado, nem só de problemas, dificuldades e renúncias vivem os professores em início de carreira. Existe uma série de conquistas, descobrimentos, possibilidades, que vão se descortinando, conforme os professores colocam-se disponíveis para as diferentes aprendizagens, que ocorrem ao assumir os trabalhos na escola. Esse momento do fazer-se professor vem sempre como complemento das experiências vividas na formação inicial. Assim, existe também:

> Por otra parte, el factor de 'descubrimiento' explica el entusiamo del principiante, el 'efecto embriagador' de asumir una posición de responsabilidad ('teniendo mi propia clase, mis proprios estudiantes y mi proprio programa') o de verse a uno mismo como a un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo los dos factores, el de 'supervivencia' y el de 'descubrimiento', se experimentan paralelamente, y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero (HUBERMAN; THOMPSON; WEILAND, 2000, p.57).

Bolívar defende que os professores em início de carreira, vão adquirindo autonomia profissional quando passam a sentirem-se independentes no trabalho, capazes de tomar decisões próprias; assim, vão sendo,

> Consolidadas as habilidades necessárias, chega-se a uma certa proficiência pedagógica, o que modela um estilo pessoal no comando da classe. Uma flexibilidade maior na gestão diária da classe permite à pessoa encarar de modo mais cômodo o exercício

> da profissão. A autoridade passa a ser mais natural, realista, segura e espontânea (BOLÍVAR, 2002, p.53-54).

Como bem expressou o autor, os professores, ao longo da carreira, vão construindo sua autonomia. Mas como efetivamente acontece esta construção? Quais as relações que os professores recém-chegados na escola constroem com os que lá já estão? Com os alunos? Com os pais de alunos? Com a direção das escolas? Entendendo que esta construção é social e historicamente datada, procuro, a seguir, aproximar-me dos processos de construção da autonomia, pelo grupo de professores de História em início de carreira, com os quais ora venho dialogando.

Como já fiz menção em outros momentos desta tese, agora, trago, novamente, alguns *flachs*, para trazer à tona algumas idéias já desenvolvidas anteriormente. Nelas explicitei que nos estudos que venho realizando sobre a formação de professores, vão sendo vislumbradas diferentes formas de percepção do papel docente. Esta discussão pauta-se na forma de olhar sobre, para ou com o professor (CONTRERAS, 2002).

Olhar sobre e para o professor pressupõe alguém de fora do seu mundo, que o observa e analisa, pautado numa relação de hierarquia entre pesquisadores e professores. Na primeira perspectiva, os pesquisadores, ao olharem sobre os professores, buscando, principalmente, um determinado modelo de professor, não percebem o que estes realmente fazem. Na segunda perspectiva, os acadêmicos criam determinados modelos para que os professores apliquem em suas escolas.

A perspectiva do olhar com, por sua vez, pressupõe que os professores se exponham, se expressem, buscando a construção de análises conjuntas, entre academia e escola, se não entre iguais, no mínimo numa relação entre saberes diferenciados e não um sobrepondo-se ao outro.

Na pesquisa que desenvolvo, procuro olhar as questões com os professores, numa perspectiva de diálogo; como disse Bakhtin, "pode-se compreender a palavra '*diálogo*' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (2002, p. 123). Assim, ao dialogar com os professores não basta que eu entenda o

que eles querem me dizer e, sim, que eu os compreenda; e, mais do que isso, nesta relação eu preciso colocar-me no lugar do outro – professor – para, então, poder dialogar numa perspectiva de igualdade e não de alguém que está acima e apenas ouve o outro. Portanto, é na relação que acontece o diálogo.

Ao trabalhar numa perspectiva que considere os professores como sujeitos do processo, de seu fazer-se, sou levado a partilhar das reflexões de Walter Benjamim (1994) sobre como a modernidade capitalista destruiu as experiências vividas, como as pessoas deixaram de narrar e compartilhar uns com os outros. Com a morte da experiência, morreu também a vida em sua plenitude, enquanto campo de possibilidades.

Além das contribuições de Walter Benjamin, ao trabalhar com experiências vividas, Eduard Palmer Thompson (1981) também nos propõe pensarmos a sociedade através das experiências. Considerar estas questões é fundamental para que possamos discutir a formação de professores, junto com professores, levando-se em consideração o que o professor pensa, como vive, quais experiências têm para contar, que metodologias desenvolve, quais as relações que fazem entre teorias e práticas cotidianas, como constroem sua autonomia enquanto profissionais do ensino.

Busco romper com as práticas prevalecentes, relativas à formação de professores, pensando que "nós nos tornamos nós mesmos através dos outros" (VIGOTSKI, 2000).[3] Assim, os professores, como seres humanos, constroem-se em sociedade, ou seja, em lugares sociais, tais como em família, na escola, na universidade e, posteriormente, na escola como profissionais. É uma construção permanente e acontece nas mais diversas relações sociais. Particularmente, no aspecto profissional, esse fazer-se é inteiramente social. Para que esse fazer-se ocorra de maneira relacional, é fundamental o diálogo; este **"**apresenta-se como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida, tornando possível

[3] - Idéia defendida por Vigotski no Manuscrito de 1929, texto trabalhado por SIRGADO, Angel Pino. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. In: **VIGOTSKI - O MANUSCRITO DE 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. Educação & Sociedade – 71**. Campinas: CEDES, 2000, p.45-78. No mesmo número da revista está publicado o Manuscrito de Vigotski e uma série de artigos que tratam dos temas desenvolvidos pelo psicopedagogo.

que a palavra seja o espaço, no qual os valores sociais contraditórios se confrontam"(BOLZAN, 2002, p. 50).

Nesse momento, o diálogo com os professores depoentes será realizado, procurando captar quais são as tendências prevalecentes e ou dissonantes em seus discursos sobre o fazer-se professor; assim, torna-se central a questão do outro, trabalhado por Mikhail Bakhtin. Quem é o outro dos professores, os pais, os alunos, a direção e funcionários da escola, os demais professores? Os interlocutores – o outro – do professor são muitos. Nesse momento, abordo como os professores de História, em início de carreira,, nas experiências cotidianas, no seu fazer-se, dialogam ou não com os demais sujeitos, presentes na escola.

As relações na modernidade capitalista são, muitas vezes, negadoras da enunciação do outro, transformando ambos, em seres mudos, privados da palavra, enquanto poderiam ser seres cheios de palavra interior, seres que poderiam comunicar, dialogar com o seu outro (BAKHTIN, 2002, p. 147). O colega professor, o outro, torna-se "aquele em relação ao qual não há adesão" (AMORIN, 2004, p.69). Obviamente, sem perder de vista as dimensões contraditórias, ambivalentes, dinâmicas, apresentadas metodologicamente por Amorin, com ele podemos afirmar que: "se todo contato é perda e decadência, se toda tradução é impossível, como revelar as marcas do outro em mim, como me deixar *alterar* e objetivar essa *alteração?"* (Idem, p. 78).

QUANDO OS OUTROS SÃO TAMBÉM PROFESSORES DE HISTÓRIA

Não troca experiência. Não existe diálogo, ela não quer. Só a opinião dela que prevalece. Então, não tem um relacionamento legal para trabalhar. Eu acho, que isso faz falta, que é necessário.
Pofª. Vanda

Destacarei, a seguir, como essas questões aparecem nas experiências vividas pelos professores depoentes, quando narraram as relações com os demais professores, especialmente, os professores de História que já estavam na escola, quando chegaram.

Inicialmente, destaco a narração da professora Neiva, trabalhadora em uma escola considerada grande, para a "realidade" dos pequenos municípios da região Oeste de Santa Catarina, onde boa parte das escolas tem um ou dois professores, para cada disciplina. Sua narração, aqui, está calcada na experiência de organização de uma feira escolar, onde teria organizado junto com seus alunos, uma série de trabalhos expostos na feira, o que lhe proporcionou elogios da diretora da escola. Evidencia-se nesse episódio elementos significativos das relações entre os professores.

> Quando cheguei, que eu me efetivei, tinha dois professores de História no final de carreira, eu procurei, pedi ajuda para eles, para que me dessem idéia, para que montássemos essa feira junto, no início beleza, disseram que sim, que iriam participar. Mas quando era hora de participar, de fazer essa ajuda, de dar idéias... Montei toda uma sala dos 500 anos, mostrando, as partes principais dos 500 anos e depois fazendo uma crítica dos dias de hoje. Disseram-me que sim, que iriam me ajudar, mas depois, quando chegou na hora de ajudar, eu não vi ninguém me ajudando. Esses professores, geralmente, eles não estão mais dispostos a ajudar. Quem ajuda mesmo são os outros. Mesmo essa professora de Geografia, a professora Marilene, ela é uma professora excelente, que, meu Deus do céu! Ela ajuda sempre, ela está sempre envolvida comigo. Mais com ela do que com os professores de História. Parece, que eles têm uma certa inveja da gente, fazer essas criatividades, fazer essas aulas diferentes. Porque, a diretora chegou na sala de aula e ela falou. Ela disse assim: - "Vocês viram o trabalho que a professora Neiva fez com os alunos? Vocês viram que coisa bonita que os alunos estão aprendendo, estão fazendo coisas diferentes". Me

> parece, que elas se sentem, desvalorizadas porque elas não fizeram esse tipo de coisa. Então, elas procuram não ajudar, procuram criticar. E, de vez em quando, elas dizem: "mas isso aqui, você poderia ter feito melhor". Mas não ajudam a gente, assim, na hora, dizer: - "Olha, Neiva, aqui, vou te dar uma idéia disso e daquilo". Depois que aconteceu se percebem alguma falha, dizem: - "Na próxima vez, você pode fazer assim". Mas elas não ajudam. Então é isso, que a gente sente dificuldade com esses professores de História, porque param no tempo, ficam só em cima do livro, não criticam nem o livro didático, nada e não ajudam.

A professora Marilita narrou que, embora trabalhando em outro município, em outra escola, as relações entre ela e a colega de História foram semelhantes às descritas pela professora Neiva acima e, em alguns aspectos, são até mais difíceis. Isto porque, segundo nossa narradora, ela solicitou ajuda para seu início de trabalho e esta lhe foi negada. Por outro lado, percebemos em sua narração, sinais de alteridade, tanto de quem estava chegando, como de quem já estava na escola. Podemos trazer aqui as reflexões de Norbert Elias (2000), quando aponta as relações entre "Os Estabelecidos e Os Outsiders", ou seja, aqueles que já estão na escola sentem-se ameaçados e recebem os novos de forma, muitas vezes, agressiva e passam a desqualificar o trabalho dos que chegam, os de fora. Mas, vejamos como ela nos narrou as suas experiências vividas, ao chegar para trabalhar na Escola:

> Você se depara com professores mais velhos... E, muitas vezes, você se sente uma formiga. Porque ao invés de se unir a esse formigueiro você se sente uma formiga excluída. Por quê? Pelo fato de você iniciar, muitas delas acham que você tem que estar sempre submissa, porque elas sabem mais, elas estão se aposentando. Então, nós não temos direito nenhum de saber sobre um assunto a mais, ou ter uma forma diferente de trabalhar. Você é sempre contestada. Pondo em dúvida o teu trabalho. Até se você precisar de um material, uma coisa assim no meu caso, eu não peço, eu vou atrás ou procuro outros professores. Única professora que me acerto, mas, acho que é porque é minha geração, se formou um ano antes que eu é a professora Juscemara. As demais tem um muro de Berlim, um muro americano entre nós e que não é fácil ultrapassar, não porque eu não queira. Desde que eu comecei a Universidade eu procurei ajuda, eu senti dificuldade, mas eu vi que não tinha retorno nenhum. Por exemplo, uma época eu fui pedir um material sobre o município, uma determinada professora me disse assim: - "Vai lá na prefeitura que eles tem!" Em momento nenhum ela disse assim: - "Eu tenho, se você quer eu te empresto. Se por acaso você não quiser pegar o meu, vai lá na

> prefeitura". Não, aquela coisa bem direta. – "Vai lá na prefeitura que têm!" Eu sabia que ela tinha. Foi no primeiro ano em 1996, quando comecei a minha Graduação, a partir daquele momento eu disse: - "Não, vou ter que fazer tudo sozinha!" Então, eu não procurei mais. Tem até uma professora que passa raspando em mim, ela não me cumprimenta, a gente se ignora, finge que não existe. Então, além de você ter todo esse problema de material didático, de problema financeiro dos alunos, ainda você se depara com colegas achando que você está competindo e não achando que você vai trabalhar junto, que você vai contribuir um ao outro, ela com a experiência dela e, eu, digamos, com a minha forma nova de trabalhar, que seria diferente, não existe isso, aqui não existe.

Evidenciam-se nas narrativas elementos constituintes da racionalidade técnica, instrumental, que historicamente foi sendo implementada nas escolas, onde cada um realiza o seu trabalho sem se vincular com os demais. Explicita-se, exatamente, o modelo de escola concebido pela modernidade capitalista, onde predominam as relações verticalizadas, hierarquizadas entre os sujeitos, que nela convivem de maneira distanciada.

Nessa falta de relação de troca com o outro se revelam alguns elementos constitutivos do ser professor, que não encontra no outro a si próprio, e neste sentido, repudia o outro, bem como, ao mesmo tempo, vai se fazendo nessa relação com o outro ao disputar espaços, tempos, saberes, atenções. Na relação com o outro, ao tentar colocar-se como diferente, como superior, como mais capacitado, escondem-se, muitas vezes, as fraquezas e as dificuldades. Portanto, se o outro pensar que sou diferente, que faço um bom trabalho, que tenho a simpatia e o respeito dos dirigentes, escondo, assim, as fraquezas e torno-me alguém que precisa ser respeitado.

As narrativas remetem-me para o diálogo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, onde a chave está na "palavra do outro, de um outro que não se opõe, como categoria fechada, ao 'eu'", onde se evidencia a nossa constituição, como sujeitos possuidores de linguagem, pois:

> Nossas palavras não são 'nossas' apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se

> iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (TEZZA, 1988, P. 55).

A professora Nanci nos relatou suas experiências de convívio com outra professora de História, no caso, a professora Gentília, também nossa depoente. Destacou que em muitos momentos, planejaram juntas. O que teria facilitado essa cooperação foi a proximidade de idéias e a formação inicial semelhante, vivida por ambas.

> Olha, eu trabalhei com a professora Gentília, nós duas, ela se formou um ano antes que eu. Então, tínhamos a mesma postura, a mesma visão, de História. A gente fechava, discutia algumas questões, algum momento até levantava os problemas que teria que montar um plano de curso melhor, dentro da Proposta Curricular. Questionava, muitas vezes, os PCNs, até que ponto podíamos aplicar o que tem, até que ponto os PCNs não são aplicados? Tínhamos esses problemas, falávamos muito sobre isso, de tempo para sentar... Nós trocávamos material, textos, tentamos trabalhar com algumas apostilas, a apostila do neoliberalismo, até nós trabalhamos aquela da consulta popular com a 8ª série. Mas também sentimos a resistência dos alunos, eles não têm esse compromisso, você não pode se responsabilizar em fazer xerox, cobrar dos alunos e tudo. Ganhamos muito pouco para dar apostila para o aluno. E o aluno, ele ainda não construiu essa cultura de que se o professor pede, ele tem compromisso de xerocar duas, três folhas, e na data marcada ele tem que trazer essa folha, ele acha que tem que ganhar tudo. Ainda tem essa visão paternalista, essa cultura de ganhar, de receber tudo. Então, se tem o livro didático, porque eu vou ficar xerocando apostilas que o professor está pedindo? E o livro é o Estado que tem que fornecer, eu não tenho obrigação nenhuma de comprar o livro, o material. Mas eu sentia muito, professores mais antigos, que se diziam pós-graduados e, muitas vezes, não estava nem formado ainda. E, às vezes, esse pós-graduado ele não contribuía em nada e, muitas vezes, atrapalhava. Uma das questões polêmicas que surgiram na Escola, foi quando nós tentamos implantar um projeto da questão dos 500 anos, tentando contrapor ao que a Rede Globo trazia na televisão, a maravilha dos 500 anos e nós querendo trabalhar os outros 500. E a pessoa que mais resistiu foi à diretora que é formada em História, porque ela não admitia a gente trabalhar História nessa versão. Não aceitava de forma alguma, foi bastante polêmico. Assim, até um certo deboche com quem lê dentro da Escola, porque se você lê, você fala que está analisando conceitos de outros autores, você de certa forma é visto assim: - "Você está querendo dar uma de intelectual". Você é o bom que lê e está querendo aparecer frente aos teus colegas. É mais ou menos por aí que você sente que os profissionais mais antigos, que não se atualizaram eles vêem os novos que estão entrando hoje na

> Escola. E, eles ganham muito bem, a gente sabe disso. São pessoas que tiveram cargos comissionados, ganham suficientemente bem para se atualizar, para ter um acervo maior de livros e são os que menos estudam, e os que mais atrapalham dentro da Escola. Infelizmente é assim.

Se por um lado, a professora Nanci viveu o momento inicial de carreira em companhia de uma colega que também enfrentava, talvez, os mesmos problemas, por outro lado, em conjunto enfrentou os problemas de resistência ao que propunha quer da parte dos alunos, quer da parte da direção e de outros colegas. Percebemos, em sua narração, aspectos próprios da cultura escolar daquela unidade, onde, tanto a direção quanto colegas já estabilizados em suas carreiras rejeitaram propostas de trabalho mais questionadoras e sobrevalorizaram aqueles colegas que não se propunham à inovação e ao estudar permanente.

Na relação com Bakhtin, é possível apreender que a produção de imagens e de relações na escola, pela professora Nanci, em início de carreira, fundou-se no dialogo tensional, (consciente e explícito) entre os diferentes sujeitos: os "novos" na relação com os "antigos", os professores na relação com os alunos, os professores na relação com a direção. Vozes que se interpenetraram e que foram (re) significadas na produção específica da professora Nanci.

A professora Ângela Cechetti também narrou como foi recebida na escola. Relatou que inicialmente uma colega de História, a acusou de estar roubando a sua vaga, mas posteriormente passou a tratá-la de forma diferente com mais cordialidade, dialogando sobre atividades que poderiam desenvolver conjuntamente. Percebemos, assim, que a relação inicial foi de estranhamento de ambas as partes, evidenciando como a construção do professor é relacional, onde o desconhecido assusta, amedronta, porém, a partir do diálogo aberto ao outro, as coisas foram esclarecendo-se.

> Bom. Até a metodologia de trabalho, a formação minha e de outros professores de História no Colégio é um pouquinho diferente. Parece que está invadindo um espaço que não é teu. Um dia de brincadeira uma professora me falou assim: - "Então? É tu que

> veio para tomar o meu lugar? Tu que veio para tomar a minha vaga". Aí eu falei: - "Não, eu não vim tomar tua vaga. Eu até, inclusive, gostaria de falar contigo sobre como vamos trabalhar. Preparar, junto, conversar o conteúdo que vamos trabalhar com as turmas". Mas foi só esse primeiro contato. Depois conversamos, combinamos algumas coisas, trocamos idéias, conteúdos, formas de trabalhar. O que ela acha importante, o que eu acho importante, aquilo que diverge também. Mas, um pouquinho tem, parece, uma espécie de competição.

A professora Elisabete Moreira destacou a "vantagem" de chegar na escola com mais duas colegas de graduação, Ângela S. e Luzia. Assim: "Só éramos nós. Tinha a professora que trabalhava História e Geografia, e ela assumiu Geografia agora. Daí como tem mais professores de História, então ela assumiu só Geografia".

Perguntei, então, se havia casos, por exemplo, de o aluno comparar o trabalho, anterior, com o de vocês, como é que se dá essa relação? Ela então respondeu que foi uma relação...

> Prazerosa para nós. Se for dizer, mas um pouco constrangedora. Eu acho a questão da comparação uma coisa muito desagradável. Mas não que eles falem fora, quando tocam no assunto é conosco mesmo. Eu acho que a nossa vantagem, Elison, é que nós três estudamos juntas. E, nós, assim que nós nos formamos, eu já comecei a trabalhar História, eu já estava trabalhando História aqui. A Margarete se efetivou um ano depois, e também começou a trabalhar e viemos do mesmo, sabe? Do mesmo crescendo, vamos dizer assim. E a Ângela agora, desde o ano passado também, ela está. Então, eu acho que entre nós não, porque tivemos o mesmo tipo de... Mesmo tempo de faculdade, fizemos o nosso TCC juntas. Tinha já uma convivência muito grande entre nós.

A professora Jussara viveu em sua chegada na escola o peso da hierarquia, quando lhe foram atribuídas aulas de Geografia e não as de História, que ficaram a cargo do antigo professor. Observamos, também, em sua fala, como a estrutura dos tempos e espaços, no interior da escola, são, muitas vezes, preponderantes sobre as pessoas, fazendo com que cada uma viva e trabalhe, sobretudo, de maneira individualizada.

> Bem, nós trabalhamos, assim, um ano, que depois ele saiu, se afastou. Mas a gente não se encontrava muito, porque na parte da manhã eu trabalhava na Geografia, e ele trabalhava na parte da tarde. Mas, não havia muito interesse em sentar para planejar, um momento para discutir a História na Escola. E também porque na rede estadual o calendário escolar ele é bastante fechado, não tem momentos para discussão, para planejar. A partir desse ano está começando a sentar um pouco, mas também com dificuldades, porque os professores trabalham em várias Escolas, e os horários não fecham. Depois que esse professor saiu, nós temos outra professora que não é habilitada, mas, que sempre que a gente pode conversamos, programamos, até alguns temas para trabalhar junto. Ela também tem dificuldades, até por não ser da área, mas ela é acessível, e sempre que podemos fazer algum trabalho conjunto fazemos. Só que desde o planejamento, é um pouco diferente, não conseguimos construir uma coisa, assim, juntas.

Perguntei se havia alguma experiência, nesse sentido, que tem demonstrado essa aversão a quem está chegando na escola? Assim, ela respondeu:

> No início, no primeiro ano que eu cheguei na Escola, houve um pouco isso, sim, uma conversa assim: - "Você está chegando agora, não vai querer mudar muita coisa, porque não sei, eu te conheço, eu sei que você vai querer fazer muitas coisas diferentes". Então, houve essa preocupação. Mas eu não levei em conta isso, porque a minha linha de trabalho é diferente e eu procurei seguir as orientações, dentro da formação que tive.

Em sua narração, a professora Gentília reclamou da falta de entrosamento entre os diferentes professores de História da escola, que trabalham de maneira individualizada, cada um determinando o quê, como e quando trabalhar. Para ela, deveria acontecer maior discussão e organização conjunta, ter maior proximidade entre o que os diferentes professores fazem:

> Bom, eu procurava discutir dentro do possível. Eu acho que está faltando talvez um entrosamento maior com os outros professores, porque daqui a pouquinho eles estão trabalhando um assunto, sozinhos, que não tem nada a ver com o outro, que está trabalhando um outro assunto, numa outra turma, talvez do mesmo nível, na mesma série, ou dentro da mesma Escola.

Situação semelhante também foi vivida pela professora Débora, no momento de seu depoimento, quando mencionou a falta de contato com a outra professora de História da escola.

> Na verdade, a outra professora que é efetiva na Escola, não está aqui, ela está em Florianópolis, então quem está ocupando a vaga é uma professora contratada. E, eu assumi todas as turmas matutinas e noturnas, e essa professora ficou com o vespertino. Então, realmente, eu não tenho muito contato com ela, a não ser nos dias que paramos para estudar. Ela trabalha com algumas turmas que eu já trabalhei também, mas eu tenho muito mais contato com as professoras de Geografia que trabalham no meu turno, matutino e noturno. Trocamos muito mais idéias e assuntos, do que com a própria professora de História que trabalha no turno em que eu não estou na Escola.

A professora Evânia, segundo seu depoimento, não tem o menor entrosamento com o outro professor de História; praticamente, não o vê devido à estrutura da escola, que não proporciona nenhum momento para que os professores dialoguem.

> Bem, eu praticamente não vejo o outro professor de História, eu vejo mais em encontro de área, não conseguimos nos reunir. Eu não sei o que o outro professor está trabalhando, é uma realidade, assim se torna bem difícil, bem complicado. Não conseguir sentar, não tem um tempo para sentar. Na verdade não tem espaço, para sentar, para ver, para discutir, para direcionar, coisas, não tem espaço.

A professora Vanda, que se efetivou numa escola da rede estadual no perímetro urbano do município de Chapecó, encontrou todo o tipo de dificuldades na relação com os demais professores de História, da falta de abertura ao individualismo e à pretensa superioridade de alguns.

> Olha, na minha escola foi difícil. Eles não te dão abertura, não te dão diálogo. Não querem saber. Então, tem professores que acham que estão na Escola há mais tempo, que eles sabem tudo. E, também não repassam conhecimento, não passam experiência nenhuma. Então, isso eu senti muito. Inclusive, eu falei com a direção que estava sentindo falta de ter uma... De precisar trocar experiências, trocar idéias. Porque estamos trabalhando, mas você precisa dialogar mais, buscar e ver se realmente é esse o caminho. Isso faltou bastante, até hoje é por aí mesmo. (...) E algum, um que outro professor, mas ninguém comenta nada, não existe, sabe? É

> uma coisa muito individual que eu sinto muito, sinto. Por isso que, eu me senti angustiada. Uma coisa muito grande. Um individualismo muito grande.

Perguntei como a organização da escola administra tais questões, já que a professora havia informado que eram cinco os professores de História na escola: "Não tem nenhum momento que seja proporcionado, de você sentar, de trabalhar junto, como é?" Ao que a professora respondeu:

> Tem, no início do ano. Faz o planejamento, mas tem professores que só sentam junto, mas fazem um planejamento individual. (...) Eu não trabalho com todas as oitavas, eu tenho três, e tem outra professora que trabalha mais três oitavas. Então, até a gente diz como é que está. Essa ainda a gente consegue... Agora, a outra professora que está com o 2º grau, com sétima série ela não repassa. Não troca experiência. Não existe diálogo, ela não quer. E, depois só a opinião dela... Só a opinião dela que prevalece... Deve prevalecer. Então, não tem um relacionamento legal para se trabalhar. Eu acho, que isso faz falta, que é necessário.

Procurando aprofundar a questão, intervi novamente e perguntei se: "Nessa relação toda, teve algum momento de maior hostilidade. De expressar mesmo as diferenças, ou essa coisa fica meio subentendida, como é?" A professora Vanda respondeu que:

> Fica assim... Não tem nada, ninguém se manifesta, e depois teve trabalhos que uma professora fez, também, aí é mais crítica. É mais fácil criticar, do que... Então, enfrentei muitos problemas. Às vezes, você nem cria alguma coisa... Às vezes, porque a área... Às vezes, porque você sabe que não vai ser aceito. Então, existe problema sim, em fazer isso.

A professora Tânia, que já trabalhava em escolas durante a graduação, teve seu início de carreira como professora graduada em História, em uma escola particular; afirmou ter sido bem respeitada em seu início, porém:

> Não, assim, eu até acho que fui bem respeitada por ter tido idéias novas. Porque você tem que ter firmeza no que tu falas, no que tu fazes. (...) Me jogaram dentro de uma 2ª série do 2º Grau, por problemas internos. Tudo bem, eu assumi, eu não deixei a desejar. Fiquei respeitada, e as minhas idéias passaram a ser aceitas. Porque eu comecei, lembra do problema? Comecei levar outras formas de trabalho, e tal, música... Não saindo fora

> do que chamamos de conteúdo programado. Mas, a forma do trabalho foi diferenciada. E isso repercutiu e... Estou aqui! Senão tinha sido mandada embora, com certeza. (...) As dificuldades, Elison, Escola particular, o aluno pergunta bastante, então eu tive que estudar para sanar todas as dificuldades. Quando eu chegava lá na frente, eu queria saber tudo, eu tremia de medo que eles me perguntassem alguma coisa que eu não soubesse. Embora, que eu tivesse 5ª, 6ª e 7ª. Então, para mim, a dificuldade maior, eu sentia necessidade, eu tive que estudar muito é a questão da Pré-história, a Idade Média. Meu Deus! Quanto que eu li, eu não posso nem ouvir falar em Pré-história, de tanto que eu li para passar para eles, porque eles queriam saber detalhes. Um aluno pediu para a professora de Ciências, eles queriam ver filme. Que a escola particular, ela te absorve bastante. Ela quer saber tudo. E tu tens que saber, eles pagam...

Quando perguntada: "Como é que foi a relação com outros professores, com alguém que, recém-formado, está chegando. Como é que se deu essa relação?" Ela respondeu que:

> Olha, eu vou te falar, eles te olham, o que eles falaram eu não sei. Porque não fiquei sabendo, mas sempre há dúvida. A gente fica com aquele medo, aquela insegurança. Mas, eu sempre fui cautelosa, se eu não sei, eu pergunto, sempre fui humilde nesse sentido, e acho que foi aí que eu me dei bem. Pelo menos aqui, há três anos que eu estou aqui. Eu acredito que eu me dei bem. Se eu não tivesse me dado bem, eu não teria ficado três anos a fio. E, também, os meus colegas não iriam pedir assim: - "Tânia, dá uma revisada nesse texto, vê o que você acha? Quer mudar alguma coisa?" Eu acho que você vai se sentir, também bem visto como um profissional.

Como percebemos até o momento, os professores em início de carreira, ora enfocados, apresentaram dificuldades em seus relacionamentos com os colegas de História que já estavam nas escolas. Nesse sentido, permaneceram as vivências e não as experiências vividas tecidas de forma relacional.

Apesar das dificuldades de relação mais dialógica e respeitosa em seus trabalhos, as depoentes vêm demonstrando tentativas de privilegiar a relação mais aberta em relação aos outros. As relações expressaram-se nas tentativas de fazerem os alunos produtores de conhecimentos, a partir da articulação com outros saberes.

Percebemos que esses professores estão se construindo em dinâmicas relacionais. Evidentemente que são relações, muitas vezes, conflituosas a despeito de algumas parcerias. Assim, aqueles professores iniciantes que estimularam para que os professores, os alunos e a direção entendessem porque estão fazendo determinas atividades têm conseguido maior aceitação ao seu trabalho. Portanto, conseguem produzir conhecimentos, mesmo dentro das relações, muitas vezes, tensas com o outro.

QUANDO OS OUTROS SÃO OS ALUNOS

Hoje em dia o professor têm que ter um relacionamento mais chegado ao aluno. Não pode ser aquela distância, o professor é o superior, o aluno é aquele que somente ouve e aprende. Eu acredito que as minhas aulas até progrediram nesse ponto, foi uma troca de experiências, de informações.

Profª Joana

A partir de agora passo a enfatizar como acontece a construção dos professores e professoras de História em início de carreira, na relação com os alunos. Quais os problemas de relacionamento enfrentados; as críticas; os conflitos; o desinteresse ou o interesse pelo trabalho proposto pelo professor; as comparações com outros professores anteriores; as cobranças por mudanças na forma de trabalhar; o não uso do livro didático... Essas são algumas das temáticas que serão levantadas, lembrando que o tom da abordagem será dado através na relação construída entre pesquisador e os professores depoentes.

Sobre a questão abordada o professor Narcisio destacou seu bom relacionamento com os alunos e com as cobranças dos alunos em relação aos conteúdos. A narrativa desenvolveu-se numa perspectiva de comparação entre escolas do centro e do interior do município de São Lourenço D' Oeste, destacando o seguinte:

> Muito bom. Eu me relaciono muito bem com os alunos. Não sei se é porque eu trabalho em Escolas do interior, porque eu vejo que os professores aqui do centro têm mais dificuldade de relacionamento com os alunos. Então, lá o nosso relacionamento é muito bom. Por causa disso, eu acho até, que consigo fazer um trabalho bom com eles.

Perguntei, então, como os alunos agiam em relação aos conteúdos, se questionavam, participavam. O professor afirmou que:

> Questionam. Questionam muito. Por isso que eu seleciono alguns conteúdos para trabalhar mais. Porque tem conteúdos que eu vejo que não são tão interessantes, para os alunos. Então, tem assuntos que eu trabalho bem mais, trago para a realidade deles. E, voltando àquela questão anterior, a dificuldade que eu encontro, às vezes, é com a direção da Escola. Porque eles querem, insistem em seguir um sistema. E, desta forma que a gente cobra dos alunos, também, às vezes, eles não querem, porque eles estão nesse sistema, para manter como está. Se a gente quer trabalhar um pouquinho diferente, às vezes, encontra resistência nesse lado.

"E como é que os alunos viam isso? De você cobrar e o outro professor não cobrar?" O professor destacou que os alunos preferiam o professor anterior, pois ele "não cobrava" o aprendizado. Nesse sentido insisti:

> Claro, sempre bem melhor ele, que não cobrava. No final de ano passado deixei alguns alunos em recuperação, e quando ele foi anunciar na área coberta, disse para os alunos assim: - "ó pessoal, infelizmente esses alunos aqui, dessa lista ficaram em recuperação. Não é por vontade da direção, se fosse por minha vontade não ficava nenhum". Então ele quis dizer: - "Ó, a culpa está no professor". E, alguns Conselhos de Classe que eles ainda vêm fazendo - que eu não concordo - com os alunos participando do Conselho de Classe. Os alunos usam isso para desculpa quando eles não querem nada, quando eles vão mal na disciplina, não se interessam, aí são prejudicados, às vezes. Eles usam. Quando eles encontram o professor no Conselho de Classe, para tentar se sobressair, não só comigo, mas com outros professores também aconteceu isso.

Percebo, em seu depoimento, que o professor anterior – que, no momento da entrevista era o diretor da Escola-, de certa forma, compactuava com os alunos quando lhes apoiava em criticar a forma exigente de trabalho do professor iniciante. Por sua vez, o professor iniciante expressa sua discordância com a participação dos alunos no Conselho de Classe Escolar – espaço que em tese seria mais democrático. Assim, as relações não podem ser analisadas de forma maniqueísta, dicotomizada, colocando o professor iniciante como o bem intencionado, que foi incompreendido pelos demais sujeitos da escola.

O professor Jéferson evidenciou um momento em sala de aula onde os alunos teriam questionado a validade do estudo da História; acompanhemos sua narrativa:

> Questionam, muito isso. Até eles, esses dias perguntaram para que estudar a História lá de outros países. Eles diziam isso: - "Por que não estudamos aqui da nossa região?" Aí, eu expliquei para eles: - Mas, nós temos que estudar aquela parte lá para nós descobrirmos como que vem ocorrendo tudo que está acontecendo hoje. Fazendo uma relação com o que acontece hoje, daquela época. Trabalhando o conteúdo de uma certa época de uma certa parte do mundo, relacionando até com o Brasil, com a nossa região para tentar entender a realidade. Aí, que eles foram compreender mesmo, e começaram até a gostar do trabalho.

Percebemos quer o professor Jéferson em suas aulas procura explicar o que estava fazendo, procurando fazer comparações, explicitar os significados daquilo que fazia. Nessa foram de trabalho que foi desenvolvendo foi constituindo relações de interação com os alunos.

Juscemara, por sua vez, enfatizou os questionamentos dos alunos em relação a sua metodologia de trabalho, especialmente, aqueles alunos que chegam à escola transferidos, quando o trabalho já havia sido iniciado; assim:

> Todo ano que eu começo eu tenho alunos diferentes que vem do Paraná, do Rio Grande do Sul, de todos os outros lugares. (*interferência na fita e barulho de música e outras pessoas conversando*) A concepção de história... Eu estava falando que os alunos tem... É aquele professor lá na frente, trabalhando os conteúdos no final da aula dá um questionário e os alunos vão respondendo aquele questionário conforme aquilo que ele passou, dos conteúdos que ele passou. Então, quando vêm muitos alunos aqui do Paraná, do Rio Grande do Sul, os alunos de fora, eles chegam para mim, no começo eles já me dizem assim: - "Professora, eu vi que o teu método de trabalho é diferente dos professores de História que eu já tive". Eu digo: - "Diferente em que sentido?" "A diferença tua é que não dá nenhum questionário para a gente responder". Aí eu falo o seguinte: - "Olha, no final desse trabalho, você vai me produzir um texto, depois dessa pesquisa, depois dessa entrevista, vamos trabalhar, uma produção de texto. Vai ser valendo uma nota". Como eles já estão acostumados a ouvir que eles ganham nota de tudo. Tu tem que falar isso: - "Vai valer uma nota essa produção de texto". Eu coloco isso para eles. Devagarzinho, eles vão acostumando

> comigo, com esse método. Agora, o que mais eu vejo dificuldade é na questão de eles entenderem esse novo método, sabe? E, eles estão interpretando que você é muito... Você é aquele professor bonzinho, como você não faz prova você não vai ralar eles... Então, tem muitos alunos que vêem dessa forma. Agora aqueles alunos que já estão acostumados, com o meu método de trabalho, eles sabem que eu vou cobrar deles uma produção de texto. Então, eles se esforçam, eles estão sempre lendo outros livros, outras coisas para poder produzir esses textos.

Para a professora Tânia, o seu relativo sucesso na relação com os alunos deve-se à sua forma de condução das aulas:

> Eu sou uma professora que me dou bem com os alunos. Eu não sou aquela professora 'cri-cri'. Pelo menos quando eu falo, eles estão ouvindo. Eu não preciso chamar, por exemplo, com licença, eu preciso falar. Porque eu consigo, assim: -"Agora eu vou explicar. Eu quero ser ouvida, caso contrário..." Então, assim, eu consigo trabalhar sem ter que chamar a atenção, pedir: - "Por favor". Quando eu terminei de explicar, eu deixo eles, não sei se a gente chama de 'à vontade'. Quer fazer? - Faz! Se não quer? -Problema seu! Agora, você vai assumir depois. Entende? Percebi, no Conselho de Classe, semana passada, que eu não tive problema de entrega de trabalho. E teve colegas que o aluno não entregou nenhum trabalho. Aí, se difere de mim, que fiz cinco ou seis trabalhos, fora a avaliação. E, eu não tive problema de correr atrás, eles foram entregar sozinhos. Não sei se, de repente fui taxativa, eu cheguei assim: - "Eu não corro atrás de aluno. Quem precisa correr atrás de mim são vocês". E eu não tive problemas e sem brigas.

Nesse momento da narrativa da professora, quando explicita as relações com os alunos na condução das atividades, evidencia alguns limites e dificuldades dos alunos em assimilarem os "novos métodos" de trabalho. Permanecem entre eles algumas imagens diferenciadas dos novos métodos de trabalho com História. Ao mesmo tempo, as novas propostas apresentam duas faces; pede-se maior abertura nas relações, que os professores sejam mais abertos e compreensivos e que o professor assuma seu papel e faça determinadas cobranças.

Perguntei, então: "E em relação à tua metodologia, a tua forma de trabalhar, como é que eles percebem?" Ela respondeu que:

> Olha, pelo que eu percebo, até eu fiquei lisonjeada, no ano passado. Eles colocam que a forma que eu me expresso, quando eu falo, eles conseguem me entender bem. Não sei, eu procuro, explicar, digamos assim, aquele capítulo. Então, eu explico, levo mapa, sabe? Eu localizo tal lugar, eu faço ligações, se é com Brasil, se é com Santa Catarina, entende? Eu faço essas ligações que eu acho importante. Não trabalhar aquilo bem distante. Por exemplo, assim: um conteúdo, o Iluminismo. Por que ele surgiu, em que época. Digamos, e aí as influências que repercutiu em nível de Brasil. Que, embora, ele surgiu na Europa. Então, eu faço várias ligações do que aconteceu. Ligo, faço todas as pontes. Daí cai à ficha para eles. E, em determinados momentos eles já procuram entender. E também eu organizo assim: esquemas no quadro, às vezes, eu passo um texto, que vai relacionando. O aluno tem descobertas, às vezes, que ele não tem muito tempo para ler. Eu organizo isso, facilita para eles. Para ele entender.

Interferi, novamente, questionando: "Então, você não teve nenhum caso, como vários colegas teus têm colocado, que eles chegam e dizem: 'Mas isso aqui não é História, como é que essa professora está trabalhando?' De casos, às vezes, de questionarem até mesmo a própria forma... Desde, por exemplo, se você dá questionário, se você não dá; porque o fulano fazia assim, agora... Como é que é essa relação?" A professora respondeu que:

> A gente encontra dificuldades, sim. Porque eu quando vim para cá, eu comecei História propriamente dita, eu comecei em 1999 a trabalhar. Então eu fui, trabalhei História na Escola particular. Aí eu encontrei 'N' dificuldades. Ali era difícil. Lá eu chorei tudo que eu tinha para chorar. Não foi fácil trabalhar lá, mas no final do ano eu venci. Só que eu fui despedida. Por exemplo, quando eu fui falar do Collor, daí a diretora me bateu nas costas e disse assim: - "Tu cuidas como é que fala, porque ele não roubou o Brasil". E, eu percebi que eu estava meio... Eu digo atenta. Mas, fui bem esperta, não vou me estressar. Eu joguei o conteúdo, pesquisem com seus pais, como é que foi o período do Collor. E vamos fazer uma mesa redonda partindo desse conhecimento. O que o aluno iria trazer de casa, a resposta, como seu pai iria colocar a situação, e partindo daquilo ali ele iria falar. Percebe? Eu acho que eu dei uma jogada de mestre.

No exemplo citado pela professora, ao trabalhar o governo Collor, evidencia-se a riqueza das relações que esta professora foi constituindo com seus alunos e direção da escola. Constitui-se uma rede de relações, um jogo de forças, que por sua vez contribui

para que a professora consiga brechas para desenvolver "uma jogada de mestre" e assim constituir-se de forma relacional.

E, continuei a indagar: "E os alunos, assim, naquele momento, eles questionavam, essa coisa de cobrança, como é que era a relação deles contigo"? Ao que a professora respondeu:

> Eles fazem perguntas. Então, eu nunca fiquei devendo, para ser bem sincera, eu nunca fiquei devendo. Porque eu me preparava bem, eu organizava a forma como eu ia lá na frente. Eu sempre passava um texto. A partir daquele texto olhando o livro e explicando, daí ele vai lembrando. Tinha que ser esperta nessas alturas. Só que eles vinham... - Se é isso que tu quer saber? Eles vinham, justamente quando eu fui contratada, porque eles tinham a prática de sala de aula assim: leitura – questionário. Leitura e questionário. Então, eu fiz a revolução ali. A forma como eu comecei a trabalhar quando eu fui contratada, a diretora me colocou assim: que eu devia fazer teatro, nessa parte. E, eu fiz. Eu fiz acho que dois ou três teatros. Quase morri, mas fiz. Até porque, eu não tinha experiência em nada. Então para mim facilitava. E aí saiu. Eu usei, por exemplo, na questão da imigração, eu usei italianos, alemães, caboclos, uma certa etnia. Marcou época ali. Porque eu programei o sotaque italiano, programei o sotaque alemão, e o caboclo. Numa apresentação.

Em sua fala, destaca-se a autoconfiança e determinação em suas posições; mesmo sendo questionada pela direção da escola, foi desenvolvendo uma série de atividades, procurando inovar a forma de trabalho com a qual os alunos estavam acostumados.

A professora Nanci defendeu que deve haver envolvimento entre professor e alunos, destacou a necessidade de criar vínculos entre ambos, bem como a necessidade de o professor conhecer as condições de vida do aluno, de comprometer-se com sua existência. Para ela a educação dos alunos precisa acontecer como um todo, porque o professor necessita ter compromisso político com a educação e com os alunos:

> A gente, enquanto professor, tem que ter uma seqüência do trabalho e tem que haver compromisso. Tem que haver uma construção de vínculo com os alunos. Você trabalhar com o aluno sem você saber qual é a realidade dele em casa, com os pais, com a família, é complicado. É necessário que, eu conheça os alunos. Tem que se comprometer com a existência do aluno, ele faz parte da sociedade. Muitos alunos têm problemas em casa, os pais

> separados, as mães que criam os filhos sozinhos. Outros alunos são educados pelas avós, criados pelas avós. Questões de pai que bebe, de mãe que apanha, falta de comida na mesa. Eu vejo que tudo isso tem a ver com a educação do aluno. A própria adolescência, a questão da sexualidade, são questões que a gente falha muito em sala de aula, eu acho que, o professor tinha que estar mais atento a essas questões. Porque, se você não está trabalhando a realidade dele, o eu dele, o sujeito que está ali na tua frente, no mundo moderno cheio de conflitos, com a mídia interferindo, influenciando na vida dele, os conflitos que ele tem em casa. A questão da adolescência. Toda a transformação hormonal que o aluno está sofrendo nessa fase. Se não estamos atentos a tudo isso, não entender isso quando está dialogando com ele, é muito complicado. Eu acho que temos que formar um pouco de vínculo. E outra coisa, o professor, não adianta entrar na sala com um discurso muito bonito, se lá na sociedade ele não está envolvido. Eu acho que tem que estar envolvido com a escola. Eu acho que o professor tem que lutar pelos seus direitos, mas no momento de lutar pela Escola, pelo espaço físico da Escola, pelas melhorias da Escola, ele também tem que estar presente. Ele tem que ver o aluno ali enquanto parte daquela comunidade, um termo que mais se usa aqui é a comunidade. O professor tem que estar articulado com os pais, ele tem que ter até uma representação política frente aos pais. Não é política partidária, mas é uma representação política.

A professora, em sua narrativa, trouxe elementos de suas práticas, as quais revelam compromisso com a educação e com os alunos ao constituir com eles vínculos para além das relações de sala de aula.

A professora Marilita também expressou o seu envolvimento com os alunos, o que, segundo ela, teria facilitado a condução das aulas. Simultaneamente, ao trabalhar os conteúdos desenvolve relações mais afetivas com os alunos, apresentando a teoria de forma simples, "na linguagem deles" e, assim, aproxima-se, movimenta os alunos no tempo e nas relações que vai constituindo. Como ela contou:

> Com meus alunos eu me dou super bem. Até tem alunos que eu trabalho com eles desde 5ª e 6ª série, e até hoje, no início do ano, quando eles vêem que eu estou entrando na sala de aula é um berredo[4]. Eu tenho que mandar eles ficarem quietos, porque é a alegria deles, por que eu sou um tipo assim, como eu te falei, eu sou, bem... Você já me conhece um pouco, eu sou assim de

[4] - Termo regional que indica gritaria, algazarra.

> brincar, mas tem o momento sério. Então, quando é sério, é sério. Na hora de brincar brincamos. Eu procuro trabalhar de uma forma simples, falar a língua deles. Que até houve um caso no ano passado veio uma professora de remoção no mês de agosto. (...) Quando encontrava meus alunos na rua, eles me diziam: - "Professora volta pelo amor de Deus!" Eles queriam fazer um abaixo assinado. Eu disse não resolve se não eu tinha obrigado vocês a fazer um abaixo assinado, mas não resolve. Aí eles já sentiram a diferença na troca de professor. Acho que foi porque a outra colega, falava de uma forma mais científica ou as palavras eram mais... Para eles era complicado, não entendiam. Ela trabalhava também bastante em forma de esquemas no quadro. Então, para eles também não era fácil. Eu também tentei uma época trabalhar em forma de esquema, ia explicando e ia botando os tópicos, mas eles não... Na hora depois de voltar ao caderno e ver alguma coisa para eles, eles se perdiam todos. Então, tive que voltar novamente aquela forma mais expositiva e eles próprios irem anotando. (...) E essa colega veio trabalhando dessa forma. Então, cada vez que eu os encontrava era reclamação. Ou eu mesma ia à Escola visitar eles. Pelo fato de estar trabalhando dez horas você vai ficar em casa fazendo o quê? Já estava formada, não estava fazendo a pós, nada. Então, volta e meia eu escapava na Escola, ia à biblioteca ler alguma coisa, então, eu encontrava. Hoje também em sala de aula voltei a trabalhar com alguns. Agora a Juscemara está com eles, mas eu acho que a minha relação é muito boa. A História eu acho que pelo fato da gente se dar bem, eles gostam, sinto que, até pelo fato de ter incentivado, eles perguntam eles não tem medo. Eu acho que eles gostam da disciplina. Também, acho que é fundamental, se o aluno não gosta do professor, dificilmente ele vai gostar da disciplina. Primeiro, que eles se sintam à vontade comigo, para depois estar à vontade com a disciplina também.

Perguntei novamente: "Eles conseguem fazer uma relação dos conteúdos que você está trabalhando com a vida deles; percebem que tem relação; como é que se dá, tem alguma experiência, tem algum fato que lembre, que mostre se eles conseguem fazer esta relação da história com a vida deles?" Ela respondeu que:

> Assim, de cabeça, eu não sei te dizer um fato, porque eu pelo menos nas minhas aulas eu estou toda hora relacionando. Eu quero sempre que eles coloquem da vida deles o que está acontecendo das experiências e tal. Dizer um exemplo mesmo... Mas, a todo o momento, eu procuro fazer esta relação e eles também. Mesmo que eu não toque no assunto, eles já estão tão acostumados que eles mesmos dão exemplos. Eles levantam a mão e já colocam. Como eu te falei, também ali da Revolução Francesa, então, trazendo

> hoje, Prefeito, Vereadores e tal. Muitas vezes, eu estou explicando alguma coisa, eles levantam a mão, 5ª ou 6ª série. – "Pois é professora, é que nem hoje acontece isso, isso". Eles mesmos vêm com o fato, acho que pelo fato de eu sempre citar, eles mesmos já fazem esta relação com o presente que acontece hoje. Até eu dou muito mais importância ao hoje que o passado. O passado, digamos, coloco é claro, porque eles têm que ficar sabendo o que aconteceu, mas dando sempre mais importância ao presente, o que acontece hoje.

A professora Marilita, em sua narrativa nos dá indícios de que em seu trabalho acompanhou o aprendizado dos alunos; ao perceber que eles não estavam entendendo o conteúdo da forma como trabalhava voltou atrás, reviu sua metodologia para que os alunos pudessem compreender o conteúdo.

Percebe-se, entre outras questões, ainda, que o gostar da professora, ter um bom relacionamento com ela, implica bom relacionamento – gostar – com a disciplina de História.

A narrativa de Ângela Cechetti também se desenvolveu na direção das anteriores, enfatizando o bom relacionamento com os alunos e as preocupações com seu bem-estar, da preocupação em construir relações de confiança e respeito, inclusive para além das quatro paredes da sala de aula, Assim ela narrou a construção dessas relações com seus alunos:

> É, eu procuro ter uma relação bem próxima dos meus alunos. Eu tenho uma facilidade de mostrar que eu sou uma pessoa igual a eles. Se você espera passar 4 horas todo dia com os teus alunos, por semana... Você tem que construir uma relação de confiança, de respeito, de amizade com o teu aluno, mas sem perder a noção do porquê que você está aqui. Eu não posso deixar de me preocupar com aquilo que está acontecendo com o meu aluno, se um dia ele vem mais triste, se um dia ele vem mais agitado para sala de aula. Então, até chegar, conversar, saber o que está acontecendo com ele. Estar participando da vida dele, aqui na Escola e fora da Escola, sabendo com quem que tu está lidando. Eu procuro ter uma relação bem próxima dos meus alunos. O carinho que eu tenho por eles acaba sendo bem recíproco. Eu estou aqui na sala de aula, eu sou a professora deles, eu estou ali com eles, eu saio da sala de aula, eu passo por aí com eles, eu continuo sendo a professora deles, mas eu sou amiga deles, converso, digo adeus... E isso é

> bom para eles, e para mim também. Eu acho que é uma relação bem gostosa, quando o teu aluno passa por você, você dá um sorriso, você conversa, você sabe, participa daquilo que está acontecendo com ele. Então, eu gosto de ver, às vezes, tem casos que é um pouco mais difícil. Tem alguns alunos que são um pouco mais rebeldes, até você conseguir chegar a ter essa confiança... Essa...

Na fala da professora Dirce destacaram-se outras preocupações, tais como: trabalhar temas que sejam de interesse dos alunos, que os envolvam nas discussões e, por outro lado as cobranças da direção da escola para que ela seguisse as normas e determinações quanto aos tempos e espaços, o que, em sua opinião, de certo modo interfere nas relações com os alunos. Inicialmente destacou que:

> Eu acho que comigo, não percebo resistência. Até, muitas vezes, a gente trata de outros assuntos não relacionados à aula, que surgem, que eles estão discutindo. Essa semana a gente está discutindo a questão dos transgênicos, as mudanças na CLT. Então, quando surgem esses questionamentos que eles sentem necessidade, até eu tento relacionar com aquilo que estou trabalhando, se dá para fazer a ponte. Senão, paro e aí eu pesquiso junto com eles. Eu tento sanar as dúvidas deles. Essa semana foi bastante falada a questão dos transgênicos, porque aqui no município surgiu um boato que tem cinco lavouras transgênicas, eles estão curiosos nesse sentido, (...) A princípio a Escola nem está inteirada desse processo. Ela está alheia a esse processo. Nós até tentamos comunicar, às vezes, falamos que vamos avaliar juntos. Todo esse processo vai ser avaliado com os professores que construíram. Nós vamos ver como fazer essa avaliação. Não vai ser individual. A questão de matar aula, o ano passado eu até fui questionada por causa disso. Porque a professora de Artes do ano passado me pediu alguns temas que eu estava trabalhando dentro da minha área, ela iria montar teatros em cima desses temas. Como as aulas dela eram muito poucas, ela me pediu que eu cedesse duas aulas e depois nós também iríamos avaliar juntas como teria sido esse teatro. Eu cedi as aulas, depois a Escola me questionou em que momento eu estaria repondo essas aulas. Quer dizer, não consegue fazer essa ponte, essa relação. Ainda não é claro isso para eles. O que mais você tinha pedido nessa pergunta?

Atendendo à sua solicitação, repeti novamente a pergunta: “ os alunos, como eles vêem, como é que você percebe assim, a receptividade do teu trabalho”? Ela destacou o quanto, dada concepção de História – que ela chamou de tradicional – está impregnada na idealização dos alunos do que deve ser uma aula de História. Mais

uma vez os alunos expressam sua dificuldade em entender a aula de História como um campo de possíveis inovações, para além da aula expositiva ou do trabalho pautado apenas no livro didático. A professora iniciou sua resposta assim:

> Como a história tradicional, Elison, está muito incutida na mentalidade desses alunos, das crianças, é um pouco complicado trabalhar. Porque, a princípio, a todo o momento, eles estão querendo saber em que horas eles vão receber o livro. O livro didático. Eles também têm um pouquinho essa questão de estar matando aula, quando você dá um trabalho em grupo, digamos, e pede para esse grupo sair da sala, para que ele consiga se concentrar melhor, porque a turma é muito grande, atualmente a gente tem em torno de 40 a 50 alunos por sala de aula. Então, você tem que criar esse espaço, não há um espaço dentro da sala de aula. E se você não está o tempo inteiro controlando, conversando, dialogando, e subindo e descendo escadas, indo atrás deles. Realmente, eles mesmos também pensam dessa forma, que há uma matação de aula. Então, a princípio, o processo é um pouquinho complicado. Mas a partir do momento que eles percebem que eles estão compreendendo melhor o conteúdo, que eles estão entendendo melhor, que eles estão fazendo a ponte das disciplinas, existe uma receptividade bem legal por parte deles. Eles já vêm procurando para fazer novamente outras formas, de juntar com outras turmas, tínhamos conversado nós, eu e a Rosinéia, porque ela também dá História em uma Escola, de juntar duas turmas diferentes e trabalhar uma mesma temática. E ver como construir a produção de textos com eles mesmos. Então, eles já estão procurando esse novo, essa nova forma. Mas, a questão do livro didático está difícil de esquecer.

Assim como as demais professoras, quando insisti na pergunta "como é que tu tens conseguido te relacionar com eles"?, ela respondeu que:

> Olha, por incrível que pareça, nas duas Escolas em que eu estive tenho essa experiência, eu me dou muito bem com os alunos. Apesar de, às vezes, a gente estar brigando, ter algumas broncas, mas a gente se entende muito bem. Tanto fora, quanto dentro de sala de aula. Claro que em alguns momentos também se extrapola um pouco, em função dos problemas que existem no grupo. Mas a relação é bem legal. Não sei em que sentido que tu queres saber dessa relação? (...) Em algumas turmas eu consigo dialogar. E são as turmas que tu chega e diz assim: - "Opa, hoje eu vou trabalhar com essa turma. Já vai inspirada, porque sabe que essa turma é a que ouve, a que dialoga, a que expõe idéias, a que trabalha bem". Então, nessas turmas o relacionamento é muito bom, porque há uma receptividade por parte do grupo. E, existe uma reciprocidade.

> Quer dizer, eu me comunico com eles, eles se comunicam comigo. De uma forma bacana. Outras turmas já têm que ser um pouquinho imposto. Meio que martelando em cima, meio que apelando até, às vezes, dando uns berros, batendo a mão na mesa. Então, depende muito da turma.

É interessante frisar como a professora Dirce narrou as experiências que havia vivido com os alunos, na construção de relações- não enfatizou apenas as boas relações, evidenciando a negociação permanente que se faz necessário, quando nos propomos a ser mais abertos para a relação com os outros. Em alguns momentos, ela destacou que tem um bom relacionamento, que recebe elogios dos alunos, que há uma receptividade do grupo, enquanto que em outros, destacou as atitudes extremas que, às vezes, se fizeram necessárias para poder desenvolver suas aulas. Percebo, assim, em seu depoimento, que não houve preocupação em mostrar uma imagem de boa professora, querida pelos alunos, como talvez tenha acontecido- mesmo que involuntariamente- com as demais professoras depoentes.

Com a professora Gentília, consegui estender o diálogo, ao provocá-la para que detalhasse como procedia em diferentes situações de convívio com os alunos. Ela foi narrando e eu intervindo com novos questionamentos, tentando, assim, aprofundar alguns temas:

> Acima de tudo amiga deles. Eu sempre digo, eu não quero nunca ter eles como inimigos. Senão, você não consegue também aquilo que você quer. Uma outra coisa é cobrar. Não é porque eu sou sua amiga que não vou fazer as coisas. Como aluno você tem os seus direitos respeitados, mas você tem uma tarefa a cumprir. Eu procuro chegar no aluno, porque, às vezes, eles não te entendem. Tem muito aluno, que você precisa conhecer o aluno. E conhecer o aluno é você sentar e conversar com ele, às vezes. Você chegar lá na frente e despejar em cima do aluno, e o aluno não está nem aí, para essa tal de História. Porque não tem nada a ver comigo e com os meus problemas. Claro que a sala de aula não é lugar de resolver problemas, mas, às vezes, o nosso aluno vem com muitos problemas para a Escola. Sabemos que a sociedade oferece muita coisa ruim, isso vem para dentro da sala de aula. E, é algo também que me angustiou muito, porque um grupo trabalha, outro não quer nada com nada. Daí você chega, senta, questiona, ele se propõem até começar a trabalhar. Eu me questiono, será que estou fazendo a coisa certa? Será que é isso mesmo? Será que eu não tenho que

> mudar. E aí eu fico até sem o norte da coisa, porque, às vezes, aquilo que eu estou dando não é aquilo que ele quer ouvir. Ele quer ouvir outra coisa.

Perguntei: "Então, eles expressam o que eles querem, como é que se dá isso?" Ao que ela respondeu: "Não, simplesmente não, ficam à toa na sala. Cruzam os braços. Ficam conversando. Brincando com outras coisas. Você tem que se perceber que não é isso que eles estão querendo, entendeu? A gente percebe, não é por aqui". Intervi novamente perguntando: "Eles não, chegam a dizer, mas para que serve isso?" A professora respondeu: "Eles não questionam, mas a atitude do aluno na tua frente, você vê que não é isso. Então é outra coisa".

Solicitei, então, a ela: "Como é que você faz?"(A intenção era que ela descrevesse como procedia com os alunos nos casos em que percebia que eles não estavam interessados em suas aulas), ao que ela respondeu:

> Eu vou buscar outra coisa. Outro dia eu até pedi para eles, que tal nós fazermos isso, trabalho de grupo, vamos discutir tal coisa? – "Ah, beleza, professora, era isso mesmo". Você joga três, quatro idéias. Uma se sobressai. Eu vou buscar material. Sei lá! Vou catar alguma coisa e vamos continuar trabalhando. (...) Você tem que improvisar. Porque você chega lá, às vezes, com um texto muito bom, achando que você vai fazer maravilhas. Não vai fazer é nada. Eles não querem. Então, você tem que pensar num outro caminho. Dentro disso, digamos, lá que seja uma questão social que vai discutir, eu vou trazer uma questão social aqui, próximo da gente e vamos discutir isso. A questão do lixo. E ainda na sexta-feira eu estava trabalhando na 5ª série, entramos na hora do recreio e eles tinham destruído eu acho que uns três cadernos. Eles fizeram aqueles pacotinhos para estourar, sabe? Têm uma criatividade fantástica, eu disse para eles, mas vocês são fantásticos. – "Professora o quê?" Eu disse: - "Não sei, dobrar o papel como vocês dobram? Eu não sei dobrar. Eu fazia aviãozinho, isso aí de estourar eu não sabia". E, tinha uma turma que eles estavam brigando porque as folhas dos cadernos deles tinham sido tiradas sem pedir permissão. Eu comecei a questionar eles. Eu fui para o lado ecológico. Na minha aula já tinha conversado antes, trabalhando sobre o escravo e fui trabalhar a questão do desmatamento, conscientização mesmo. Porque era uma coisa que eles estavam fazendo errado. Eu até me questionei: - "Será que não foi na minha aula, que eles não estavam a fim de assistir, falar lá sobre a questão da escravidão, e eles passaram no recreio para outra aula já fazendo?" Eu os questionei. Trabalhamos, mostrei

> que o pai do aluno está trabalhando e, às vezes, trabalhando duro para comprar esse caderno. Quando eles entraram na sala jogaram tudo no lixo. Encheu o lixeiro, sabe? Eu fui abrindo folha por folha em cima da mesa e colocando. Deu uma pilha. - Professora vai fazer o que com isso aí?" Eu disse: - "Olha, isso aqui pode ser aproveitado". – "Professora, mas estava no lixo". –"Está só amassado não pode ser aproveitado?" Pode, mas o que a professora vai fazer? Eu disse: não sei. Nós vamos ter que inventar alguma coisa com isso daqui. Eu fui questionando eles, questionando, que tinha folhas de caderno de desenho, estavam direitinho. Eu disse: olha aqui, dá para fazer um desenho. Não dá para desenhar o rosto de vocês, desenhar uma árvore, alguma coisa? Eles ficaram, sabe? Eles não falaram, ficaram quietos. De repente, entrou a orientadora, porque alguém foi lá e falou com a orientadora. Então, eu coloquei para Dona Madalena, eu disse: -Ó Dona Madalena esse material aqui. Ela disse: -Não, vamos guardar isso daqui, porque a hora que vierem pedir caderno vamos dando as folhinhas para eles. Eles não podem destruir. Então, eu acho, uma questão mais de preservar o patrimônio, porque ele destrói um caderno. Fui colocando. (...) Eu trabalhei uma outra coisa que não tinha nada a ver professor. Mas, tem a ver com a sociedade que a gente quer construir. Pelo menos é o que desejo.

Como a professora Gentília trabalhava em diferentes escolas da rede estadual e rede municipal, localizadas tanto no centro de São Lourenço D'Oeste como em uma comunidade do interior, solicitei que ela comparasse as experiências vividas nas duas escolas. "E essas relações, elas se dão aqui nessa Escola do centro, na Rui Barbosa, que você falava, e, ou se dão lá na outra Escola, lá no interior também? Como é que é essa relação, elas são semelhantes, essa relação de desviar do conteúdo, de não querer o conteúdo nas duas, ou é diferente?" Ela respondeu comparando as duas "realidades", o interesse e envolvimento dos alunos da roça, enquanto que os alunos da cidade não se interessavam pelas aulas, nada lhes chamava a atenção:

> A única que mostra que não quer conteúdo é a da Prefeitura aqui do centro. Porque eu estou falando, eu sei porquê. Porque eu não estou falando da realidade deles. Eu vou falar sobre o índio, para eles que morrem de fome? Que eles estão morando num barraco, onde não tem comida, não tem nada. Quer dizer, eu falo do índio, indiretamente eu deveria falar vendo o problema dele. E isso eu questionei a semana passada, num curso que fiz, que é essa a realidade. Claro, o problema do aluno carente, da falta de onde morar. E, são meninos que de manhã vão para a Escola e de tarde eles ficam por aí na rua. Então eles têm... Não adianta você dar

> tema de casa, pesquisa, porque eles não fazem. Ontem, eu questionei um menino, bateu o recreio, entramos e ele não entrou. Depois ele entrou, eu disse: - Diego, porque você não entrou junto com os colegas? – Ah, porque eu não quis, professora. Eu disse: - Não, temos regras para obedecer. A sociedade é assim. Infelizmente, a gente tem que obedecer a regras, normas. Não posso fazer aquilo que eu acho que devo fazer na hora que eu quero. Ele me disse: - Ah, professora, e daí? Eu vou quando eu quero. Eu disse assim: - Mas na tua casa, você chega à hora que você quer, você sai à hora que quer? - Eu sim, por que? Eu entro e saio à hora que eu quero lá em casa. Então, a gente percebe que eles não têm... Veja bem, como é que eu vou chegar lá, a questão do índio, por exemplo, que foi onde eu busquei, que eu consegui trabalhar. Quer dizer, hoje eu percebo porque tem que trabalhar a realidade deles. Por onde que eu vou começar, que nós vamos começar, porque não sou só eu. Nós vamos ter que pensar. E isso é um desafio. Enquanto que lá no interior, você chega lá, eles têm uma discussão, eles são críticos, eles percebem a realidade dos agricultores, sofridos, eles não... A desvalorização, por exemplo, do índio... Meu Deus! Você tem uma discussão, assim, de quarenta alunos numa sala totalmente diferentes. Mas por quê? Realidade diferente. Eles têm os problemas deles, têm! Mas eles não chegam a se sobressair na sala. E lá você pega um cartaz eu até falei para eles... A direção ela xerocou grande uns cartazes sobre... *(vira a fita)* Esses mesmos cartazes foram usados aqui no centro, mas não despertou nenhum interesse. Nada! Foi como eu colocar lá qualquer calamidade, qualquer mapa. Não, assim, eu expliquei e eles não estavam nem aí para o cartaz. E o cartaz era super interessante, eram três cartazes. Eu levei lá para essa Escola no interior, eu coloquei o cartaz e expliquei o cartaz. Um só, primeiro. Os alunos no recreio foram todos lá pertinho, ficaram o recreio inteiro analisando as figuras, os objetos, assim, sabe? Vendo detalhe por detalhe, menos o que estava escrito lá. Então, o que, quer dizer, são mil realidades diferentes. É um desafio, eu não sei, agora vou ter que descobrir como que nós vamos trabalhar essa realidade, por exemplo, descobrir a gente mais ou menos já tem um caminho. Vai ter que buscar.

A professora Joana - que já trabalhava como professora antes da graduação– destacou que a conclusão do Curso de História possibilitou-lhe perceber a necessidade de desenvolver outras formas de relacionar-se com os alunos. Para ela:

> Hoje em dia o professor têm que ter um relacionamento mais chegado ao aluno. Não pode ser aquela distância, o professor é o superior, o aluno é aquele que somente ouve e aprende. Eu acredito que as minhas aulas até progrediram nesse ponto, foi uma troca de experiências, de informações. Quando se tratava, por

> exemplo, do assunto comunidade, do assunto da história deles, eles me traziam, então eu estava crescendo, estava aprendendo, com isso. Em outros momentos, eu levava as informações. Então, havia um intercâmbio de informações. Eu acho que, como já citei, houve até uma evolução, da minha prática com eles, e não é mais aquele tradicionalismo que até outrora eu tinha. Então, eu até acredito que a Universidade fez com que mudasse essa questão. A gente está mais junto com o aluno. E, quebra-se aquele gelo. Há uma espontaneidade do aluno para contigo e vice-versa também.

Perguntei, então; "Como você percebe que eles avaliam a disciplina?" Ela respondeu que:

> O que eu percebi, é que quando, por exemplo, faço trabalhos diferenciados, projetos que você sai do livro didático e passa a trabalhar em equipe, extraclasse, com jornais, com a mídia, ele gosta mais. Ele dá um outro sentido à disciplina. Agora, se um capítulo, um determinado capítulo você fica no livro didático, você fica ali lendo debatendo, ele já decai. Ele já acha que a disciplina não é a mesma e o sentido, a valorização é menor. Então, eu percebi claramente que o professor de História tem que ser atuante... Tem que ter o apoio do livro didático, mas não como único material, porque se você for por esse caminho às aulas se tornam totalmente vazias, você não tem a participação do teu aluno.

Para a professora Jussara, o problema enfrentado no início das atividades, como professora de História, aconteceu devido à dificuldade que os alunos sentiram em compreendê-la, ou seja, o problema foi de comunicação, o que gerou:

> Uma certa resistência, que nem eu já havia colocado antes: - Ah professora, nós não vamos pegar o livro? Mas falar disso, nós não vamos ver o que têm no livro? Só que depois quando você começa a problematizar a questão, que você começa a fazer perguntas. Então, os alunos vão se envolvendo. Eles percebem que eles têm muito para contribuir e a partir daquilo que você problematiza, você esquematiza no quadro, você pode depois estar... São questões que depois vão ser buscadas no desenvolvimento do trabalho. No início, eu tive, assim, não sei se dá para dizer problema, eles tinham um pouco de dificuldade de me compreender. E, quando foi feito o Conselho de Classe eles me colocaram. Até deviam ter colocado antes. Que, assim, um pouco o meu vocabulário não era muito acessível a eles. E, então, eu também procurei falar mais no nível deles, mas também colocando que eles, enquanto alunos, precisam ler, precisam buscar e quanto mais a gente lê, mais nos ajuda a produzir, ter mais idéias, a

> melhorar o vocabulário, e aos poucos eles foram se habituando a isso. Hoje eles já sabem, quando vão produzir um texto, eles já dizem, professora eu quero falar, quero dizer tal coisa, mas não sei que palavra usar. Então, eles já vão lá, consultam o dicionário ou pegam o texto e vão... Eles sabem que tem que estar ampliando essa questão. Então, a gente aos poucos vai construindo. Mas, o meu relacionamento com eles é bom. Eles me vêem, como uma professora exigente, mas eu sempre digo para eles que o professor tem que cobrar a responsabilidade deles. Assim como nós também temos que ser com a nossa profissão, que eles têm que ser pontuais no trabalho, que o trabalho tem que ser bem feito, enfim, todas as tarefas que são propostas, tanto na sala de aula, como fora, a questão da pesquisa, a gente tem que dar conta.

Questionei: "E como é que eles vêem a história, esses teus alunos, essa relação, como é que se dá isso?" A professora Jussara respondeu que:

> Sempre no início do ano, a gente tem alunos novos, são feitos questionamentos, como que é a História? O que eles gostariam de estudar em História? O que gostam ou não? E, são questões que, às vezes, a gente até fica triste, mas muitos alunos dizem que não gostam da História. Mas, é justamente por eles não se conhecerem, não conhecerem a história de sua família, dos seus antepassados e mesmo a história do município. Embora, de uns anos para cá se trabalhe a História de maneira diferente, mas ainda alguns professores trabalham de forma tradicional. E, isso faz com que não se goste dela. Mas, a partir do momento que você trabalha de uma forma diferente, mostra outros caminhos, outras possibilidades, todo aluno gosta. Eu até tenho umas avaliações guardadas e, assim, é muito gratificante enquanto professor ver que os teus objetivos foram alcançados no final do ano. Porque eu posso dizer que a maioria dos alunos avaliou como positivo a forma diferente de trabalhar, de ter levado para sala mais materiais, além do livro didático. Ressaltam a questão da pesquisa, a questão da produção de textos, que havia e ainda há uma certa dificuldade, porque o aluno tem que trabalhar a reestruturação. Fazendo um paralelo, os alunos não conseguem, porque até então, o que eles sabiam fazer muito era resumo. O professor chegava e: - Vocês vão ler do capítulo tal a tal e vão fazer um resumo e responder as questões. E aí muda um pouquinho entre você fazer um resumo e fazer uma produção. Então, sempre oriento que eles têm que desenvolver uma escrita pessoal, colocar o seu posicionamento, que devem usar outros materiais ou livros, o que foi trabalhado para construir o texto. Mas, que sempre eles têm que colocar a opinião deles. Então, eles colocam isso como positivo no final do ano. E sempre também eu peço uma auto-avaliação, onde eles podem colocar o desempenho deles e o desempenho da professora também. Então, a partir disso, vejo se dá para continuar, se tem

> que retomar algumas questões, mas foi um trabalho bem produtivo.

Para a professora Neiva, o bom desenvolvimento das atividades em sala de aula passam por momentos anteriores, nos quais interfere desde a forma como o professor cumprimenta ou não os alunos na entrada da escola quando têm uma proximidade, nesses momentos extraclasse as atividades de ensino e aprendizagem acontecem de forma mais tranqüila:

> A minha relação com os alunos é boa, porque eu procuro, desde lá de fora, chegar, dizer um bom dia, um oi para os alunos, você passar a mão neles, conversar, dizer uma brincadeira, contar uma piada faz com que, depois, lá na sala de aula, eles te ouçam. Eles chegam, - Ah, essa professora é, assim: - Aquela que diz oi, bom dia. Porque, tem professores lá, eles nem reconhecem que são alunos, eles passam direto. São incapazes de dizer um oi. Então, nos sentimos valorizados a partir do momento que o professor chega diz bom dia. Então, eles respondem com alegria para a gente. Eu entro em sala de aula, na hora que é para eles te ouvirem, eles te ouvem, porque eles têm uma amizade contigo, é claro que sempre tem aquele aluno que não vai com a tua cara, que não gosta do teu método de dar aula, mas são raros. Então, eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos. Eu sinto isso porque mesmo fazendo assim, procurando fazer todo o bimestre antes de entregar os boletins para eles, ver as dificuldades que eles têm, ver qual o professor que está se saindo bem, o que eles têm a criticar do professor, o que eles têm a valorizar do professor, e eles falam, eles não são de ficar com a boca fechada. Se eles têm algum problema, eles chegam: - Olha, diretora, esse professor está fazendo assim, assado, nós não gostamos. E, eu sinto na hora que tem essa avaliação, eles dizem: - Não, olha, a professora Neiva está trabalhando bem. Nós estamos gostando da História. Alguns casos têm também, deles criticarem. Eles me criticam dizendo assim: - Eu acho que a professora tem que melhorar aqui e ali. Então, eu acho que é uma relação boa, porque a gente sente na hora em que eles estão trabalhando na frente de outras pessoas, porque, é claro, se são sempre eu e eles, eles vão sempre dizer que está tudo bom. Agora, quando é com outra pessoa, que é a diretora que está ali, que eles podem criticar, eles criticam. E, eu sinto que eles estão gostando.

Entrei com um a nova pergunta: “E, quando você começou, teve algum problema de relacionamento, de ter um certo medo dos alunos, alguma coisa, assim,

como é que foi essa relação nos primeiros dias, você se formou e começou a trabalhar, e essa relação com os alunos, como foi?" Ela respondeu que:

> Eu não senti medo, porque eu me preparei bastante. Em primeiro lugar, sai bem preparada, dominando o assunto e dando espaço para eles falarem, fazendo com que eles se envolvessem, eu não senti medo, não senti medo mesmo. Eu comecei a trabalhar com primeira a quarta série, lá sim, eu senti um pouquinho de medo, lá no início. (...) Mas depois, quando eu comecei a trabalhar com ginásio, eu achava que iria sentir um certo medo, mas eu estava bem segura com aquilo que eu estava trabalhando, então eu não tive problema.

É interessante destacar, na fala da professora Neiva, como ela frisou que não teve medo, que estava bem preparada, destoando das falas da maioria de seus colegas que afirmaram que não estavam preparados, ou que aprenderiam a lecionar na prática. Evidentemente não podemos desconsiderar o fato da professora já trabalhar com crianças, mesmo antes da graduação.

Para a professora Evania, o segredo de seu bom relacionamento com os alunos é a construção de autonomia, possibilitando que os mesmos se coloquem, expressem, suas posições, mesmo que sejam divergentes das posições da professora. A autonomia segundo ela é não copiar o seu discurso, portanto, fundada na relação entre a professora e seus alunos. Assim, ela narrou:

> A minha relação... Se eu fosse avaliar se é boa ou ruim? Olha, é uma relação boa com os alunos. Eu dou autonomia a eles, tento fazer... Eu tento trabalhar de uma forma com que os alunos não copiem o meu discurso pelo medo, ou para se sair bem, a questão de notas. Embora não trabalhe com notas no município, eu tento dar uma. Tento trabalhar de uma forma com que eles não copiem meu discurso, simplesmente para copiar. Porque é o que a gente muitas vezes vê. Tu copias para se sair bem, então eu dou uma certa autonomia, para que exponham as idéias deles. Sempre temos a chance de discutir. Eu vou tentar argumentar para ampliar, até, às vezes, mudando a visão deles. Mas eu jamais vou querer que eles copiem meu discurso. Mas eu tenho uma boa relação com eles.

Perguntei: "Teve algum caso, por exemplo, de os alunos questionarem a tua forma de trabalho?" Quando, então, ela narrou que:

> Eu vejo assim, depende a sala. Depende como que eles já foram trabalhados. Tu vês a possibilidade das metodologias, mas, muitas vezes, realmente não dá certo, eles questionam. Eles não gostam e falam mesmo. Mas o quê, que eles não gostam? Realmente assim, é da sistemática da gente trabalhar. A metodologia que tu vai trabalhar as temáticas, muitas vezes, eles até gostam, mas por serem relacionados àquela determinada temática, eles realmente, reclamam. Principalmente, quando envolve leitura. Quando envolve leitura eles reclamam.

A professora Débora, inicialmente, falou que sua relação com os alunos é boa, mas "É meio complicado colocar como é exatamente, depende de aluno para aluno, e depende a turma também. Você trata diferentes os alunos do Ginásio e os alunos do segundo Grau. Você tem uma maneira diferente de trabalhar, mas não vejo maiores problemas com os alunos".

Insisti, na tentativa de que ela esclarecesse melhor sua fala anterior. Perguntei se havia: "uma certa dificuldade dos alunos, em se adaptarem à metodologia. Como é essa relação, você teve algum problema, pensando em uma outra metodologia e os alunos barram, como foi?"

> Bom, na Escola que eu estou trabalhando, eu não sinto isso, até porque esses alunos a maioria deles - os meus 500 alunos - já são meus há vários anos. Meus entre aspas. Então, eu já sei o nome de praticamente todos, eles já me conhecem, vamos tentando nos encaixar. Um tentando se encaixar no jeito do outro. Agora, os problemas relacionados à adaptação, alguns conflitos, que existem, eu percebo que não é só dentro da disciplina de História, mas alguns casos de alunos com uma desestrutura familiar muito grande e que isso se reflete em todas as disciplinas. Então, nós temos casos, como em todas as Escolas, de alunos que apresentam esse tipo de problema que se reflete na aprendizagem, mas que é relacionado à questões familiares mesmo. Mas, não que tenha alguma barreira na disciplina em si. É claro que existem dificuldades, mas que vamos tentando mudar a metodologia e tentando superar, conversando e tentando ver onde é que está o problema. Porque para você resolver, você primeiro tem que achar ele, detectar, ver onde é que está o foco da mudança. Porque você tem 35, 40 alunos numa sala de aula, e a tua metodologia é uma. Você não pode ter 35 metodologias diferentes, então é claro que alguém sempre vai ter que se encaixar na opção do outro.

Para a professora Vanda, a relação inicial com os alunos, ao chegar na escola, foi muito complicada, principalmente, em virtude da falta de apoio da direção e dos demais professores, pois:

> A gente chega na Escola, as pessoas no momento, elas não trocam muitas idéias. Elas não te dão oportunidade. Elas te vigiam o tempo todo, (*falha na fita*) no momento ficou muito difícil para mim. Eu me sentia angustiada, me senti como se não soubesse nada, não sabia onde começar, por onde andar. Até que eu tomei um rumo. Entrei na sala, comecei com uma atividade, comecei a questionar os alunos, buscar o conhecimento deles. Para ver o que eu poderia trabalhar com eles. E, vendo a história deles primeiro, depois eu comecei a desenvolver o trabalho. Mas foi muito difícil. Eu não pensei que eu tivesse que passar por isso ainda, depois de dezoito anos. Em primeiro lugar, porque os alunos, eles vêem a História... Eles têm aquela visão de História que é só um passado, que não interessa mais. Então, em primeiro lugar, é fazer com que o aluno perceba que não é isso, que ele comece a gostar dessa disciplina vender bem esse peixe primeiro. Então, é difícil fazer esse trabalho, para depois começar desenvolver um trabalho, conquistando antes o aluno.

A professora falou em 'vender seu peixe'; procurei fazer com que ela explicasse melhor o que queria expressar com essa alegoria. Perguntei, então; "Como é que foi vender o teu peixe, iniciar a vender o teu peixe, lá na escola?" Ela explicou que:

> Eu acho Elison, em primeiro lugar, mostrar a importância que, tem a disciplina de História, na vida das pessoas. A importância dela, participar, fazer parte de uma sociedade, entender essa sociedade. Que ela é um sujeito. Que ela é uma pessoa ativa, participativa. Então, de como a História é importante, que tudo faz parte da História. Que tudo tem a sua História. Então, foi dessa forma que eu comecei a trabalhar, conquistei os alunos. Hoje eu tenho assim... Considero-me, até, feliz por aquilo que eu já conquistei, eles gostarem da História. Porque a gente sempre está levando coisas novas, mostrando, a atualidade, mostrando o que foi e o que é. Os alunos hoje eu vejo assim, que eles não vêem mais aquela História só como um passado, que não tem importância. (...) No momento eu... Por isso que eu sinto falta daquela História, daqueles detalhes da História, mostrar em detalhes a História. Hoje eles vêem a História diferente, que não é estudar o passado, que não é só estudar o presente, que envolve várias questões. Então, eles até fazem questão de pesquisar, de buscar, trazer novos conhecimentos, discutir, colocar as idéias. A visão crítica que eles

> têm hoje. Então, isso torna as aulas até mais interessantes, eles começam a gostar, porque têm sua visão, sabem participar, se sentem sujeitos da construção desse conhecimento e produzindo. Pesquisando, então eles se sentem integrantes do conhecimento produzido. (...) Eu tenho bom relacionamento, eu gosto. Em primeiro lugar, eu sou amiga deles. Para eu conquistar, para levar eles a gostarem da minha área. Porque, eles têm aversão, tiveram aversão sobre a área de História. Então, eu me relaciono bem com eles, sou amiga deles, estou sempre pronta para atender, converso com eles, na sala, no pátio, estou sempre dando informações, buscando com eles também. Então, esse relacionamento faz com que na sala de aula eu consiga trabalhar e eles também; nesse relacionamento a gente produz mais.

Segundo a professora, os alunos tinham aversão à história e às aulas de História. Perguntei, então, "E essa aversão que você diz, que eles tinham em relação à História. Por que será que isso acontecia?" Ela respondeu que:

> Porque eu vejo assim, que era repassado de uma forma muito tradicional, o ensino só do livro didático. Em cima só do livro didático, entra questões, perguntas e respostas. E hoje, a maior dificuldade que eles têm, é quando fazemos produção de texto dentro da História, eles não sabem. Outro dia, foi pedido algum trabalho, uma análise crítica, mas no momento eles não me questionaram. Depois quando eu voltei na outra aula, eles: - Professora eu não fiz. Mas, por que, que você não fez? - Eu não sei o que é análise crítica. Então, eu tive que voltar, fazer todo um trabalho com eles, para depois desenvolver. Então, eles não gostam, a produção e a própria leitura. Eles não gostam de ler. E, em História precisa ler. E eles não gostam da leitura. Então eles não gostam do professor. Eles achavam que iria continuar só pergunta - respostas e, assim, por diante. Na verdade foi isso que eles sentiram no momento.

Solicitei que a professora procurasse descrever se havia alguma diferença entre os que já haviam sido seus alunos e os alunos novos: "Nesses que foram teus, tu percebe uma diferença? Tentando comparar com aquele primeiro momento que eles foram teus alunos". Ao desenvolver sua narração, destacou:

> Exatamente. Os que na 8ª série, quando eu trabalhei no ano passado, eu já trabalhava com análise crítica. Então, esses que vieram justamente me perguntar foram os que não eram meus alunos. E, hoje eu já vejo que há uma diferença. Então ele já sabe, já entende um pouco que eles têm que produzir esses conhecimentos e não ficar em cima de perguntas-resposta.

> Simplesmente isso, na História. (...) No momento eles não gostavam. Achavam difícil porque eles não gostam de escrever, de produzir. Então, eles queriam tudo pronto e nesse ponto, no momento eu não estava aceitando. Foi difícil, colocar isso. Porque eles não estavam acostumados, não sabiam fazer, introduzir um texto. Eles tinham essa dificuldade em fazer uma análise crítica. Então, foi difícil no começo. Eles rejeitavam de fazer. Então resmungavam. Mas fui insistindo comecei colocar, explicar, aí começaram. Hoje já é diferente. Eles conseguem, então, ver, produzir um texto em cima disso, bem.

Com a professora Ângela Cechetti entrei na temática das relações com os alunos com a seguinte pergunta: "Como é que foi que, você vindo de uma outra cidade, chegar na escola. Alguns colegas teus têm colocado o seguinte: há um certo impacto, uma certa rejeição com a metodologia, a forma de trabalho. Como é que foi isso pra você?" Inicialmente, a professora falou: "É, eu também senti isso". E ficou pensativa. Refiz a pergunta: "Como é que foi? Teve assim uma cobrança? Comparações, porque o professor anterior fazia assim. Como é que se deu isso?" Ela respondeu assim:

> Não. Eu não... Eles não fazem isso: - O professor fazia assim. Eles fazem essa comparação. Só que conversei antes. Cada pessoa é uma pessoa, então como cada um pensa diferente... Tudo que eles me falarem dos professores anteriores que eu ache legal, que eu posso mudar, alterando minha prática, é legal. Não sei, eu acho, que antes eles não davam a devida importância para a História. A História era uma das disciplinas que não tinha importância. Que fazia de qualquer jeito, passavam batidos, eles não conseguiam ligar essa História com a vida deles, com o mundo, não conseguiam fazer esse nó. Eu estou conseguindo construir isso junto com eles, quer dizer, que a História, ela é tão importante como tudo que acontece na vida deles, porque ela ajuda a te formar enquanto ser humano, enquanto pessoas pensantes, atuantes, independentes. Da forma, da metodologia, não é isso que eles questionam mais. É do aluno ter responsabilidade, ter compromisso, que a professora cobra.

Indaguei, ainda: "E essa forma de você trabalhar, que você iniciando com questões mais deles mesmos, dessa História mais local. Você não percebeu que, de repente, eles acharam a "professora está enrolando", "isso não é conteúdo", "isso não é História?" E a professora Ângela respondeu:

> É, no iniciozinho, eles ficaram meio tímidos para falar deles. Quer dizer, o quê, que tem de importância a minha vida, para a aula de História. Ou tipo assim: - O quê, que a professora quer saber. - O que você quer saber? Eu quero saber tudo, eu quero saber realmente comigo. (...) Então, no início, alguns alunos eu acredito que devem ter pensado que era enrolação. Que era alguma coisa que eu estava enrolando, ou não estava levando a sério. Não tinha um objetivo aquilo, mas logo... Da forma que ia trabalhando, e ligando isso, quer dizer, aquilo que eles estavam fazendo. Essa história local estar ligando à outra a história mais regional, mais ampla, eles foram levando mais a sério.

A partir das narrativas, percebi que os depoentes aprenderam a metodologia da relação ao conduzirem suas aulas, ao darem importância para as questões do presente. Estas relações não foram tecidas numa perspectiva de "presentismo"- onde o presente tem maior importância que o passado- pelo contrário evidenciaram que o passado tem suas propriedades específicas; como diria Eduard Palmer Thompson, "o passado foi", e, assim, é possível recriá-lo na relação, estabelecendo as diferenças.

É importante destacar que as professoras e professores depoentes são advindos de diferentes grupos étnicos. No grupo identifiquei sujeitos de origem étnica cabocla, italiana e alemã, talvez existam outras. Nas suas falas evidenciam-se características do modo de viver de cada um desses grupos. Além das questões étnicas também se evidenciaram questões políticas, sociais, familiares, religiosas, morais, de escolarização anterior à graduação, enfim, todo um modo de vida de diferentes culturas. Portanto, embora a formação acadêmica de todos os depoentes tenha sido similar, como os traços culturais de cada sujeito são diferentes, cada um foi construindo um jeito próprio de conduzir suas aulas.

Os depoentes expressaram preocupações quanto à formação dos alunos como seres humanos em sua totalidade, formação como cidadãos, formação como sujeitos, para a autonomia; portanto, foram além das questões de conteúdo.

Um elemento importante, evidenciado em algumas falas, foi quando se referiram ao "Ginásio" e ao "Segundo Grau", termos que, legalmente, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, foram substituídos por "Ensino

Fundamental" e "Ensino Médio". Cabem então, algumas hipóteses: seria uma dificuldade com a temporalidade? Há uma não-valorização das mudanças pedagógicas ocorridas na nomenclatura?

QUANDO OS OUTROS SÃO OS PAIS

Eu tenho percebido em algumas turmas, que o conhecimento que é passado, eles acabam repassando para os seus pais. Essa relação está sendo boa, porque eu percebo que os pais também vão questionando, os pais vão aprendendo com seus filhos e os filhos vão trazendo isso para a Escola.
Profª. Dirce

Focalizarei, a partir de agora, a relação entre os professores de História em início de carreira e os pais de seus alunos. Quais as relações desenvolvidas entre estes sujeitos? Os pais participam, contribuem, interferem, são indiferentes ao trabalho que os professores de História desenvolvem com seus filhos? Que imagens produzem, que valores explicitam sobre o ensino de História – na relação com o próprio filho, com a aprendizagem, com professores, com outros professores, com outras disciplinas, com a escola – segundo os professores depoentes?

Para o professor Narcisio, os pais não acompanham os trabalhos desenvolvidos pelos professores com seus filhos, pois:

> Na questão didática eles não... Eles vêm mais para questão de problemas. Eles participam da Escola dessa forma. Até, às vezes, em algumas reuniões eles vêm e perguntam como é que está o meu filho? Mas, percebo que eles não acompanham o conteúdo.

O professor Jéferson afirmou que com ele "nunca aconteceu de algum pai vim reclamar do conteúdo. Nada, só a preocupação dos pais é com relação como filho está sendo na sala de aula. Até ontem veio um pai querer saber do filho, como que ele estava".

Já os professores Jéferson e Narcisio, até o momento da entrevista, nunca haviam tido qualquer interferência ou cobrança dos pais, em relação aos trabalhos desenvolvidos. A professora Juscemara, por sua vez contou que:

> Tive. Eu tive, inclusive, o ano passado teve pais quando chegou no final do ano que eu estava com 180 alunos em exames. No final do ano vieram pais na Escola perguntar para mim o quê tinha de diferente na História que o filho dele estaria com média dois em História. Eu tive que ter o maior jogo de cintura, conversar com o pai, mostrar para ele, o texto que o aluno produziu, texto de três linhas que eu disse para ele que jamais iria aceitar. Para mim um aluno desse não tinha que passar da 3ª série do 2º Grau: - Seu filho não tem capacidade para sair do 2º Grau produzindo um texto de três linhas. Eu tive que explicar para o pai, porque o filho dele... Ele não veio, o pai, de livre e espontânea vontade falar comigo. O filho dele me mando toma no ... dentro da sala de aula. E, a direção solicitou o pai e, ele veio dizer para mim assim: - Mais a História e a Geografia quando eu estudava, sempre foram disciplinas mais fáceis que eu tirava nota boa. Então, a concepção dos pais é que a História e a Geografia são as disciplinas mais fáceis que, o aluno tem que estar com nota alta. É essa a concepção que os pais tem. E que eu falo para eles o seguinte: (*término do primeiro lado da fita*) E, eu coloco para os pais o seguinte: - Que a História e a Geografia não são aquelas disciplinas fáceis tanto para eu trabalhar como para o aluno entender. Não é mais essa concepção. Hoje não está sendo mais assim. Na a importância que têm a História e a Geografia, eu vejo que o aluno tem que ler. O grande compromisso de ver leituras fora da Escola. Então, que ele não está mais dentro daquelas quatro horas e tenha somente aqueles conteúdos que os professores de História e Geografia estão lhe dando, ou de outros professores de outras áreas, mas ele tem que ter umas duas horas de estudo fora daquelas quatro horas para ele ter uma nota boa ou produzindo algum texto para poder dizer assim: - Eu estou aproveitando bem o estudo, eu estou crescendo com essa História, essa Geografia ou esse Português. Então, o que eu tento explicar para os pais é que essas quatro horas não são suficientes para o aluno, para produzir um texto. E, é por isso que meus alunos de 2º Grau eles me questionam. Como que na História eles estavam mal e estão mal geralmente, fora daquelas outras disciplinas que é Matemática, Química, Física eles estavam sempre mal, aí eu falo para eles: - Leiam, tenham outras leituras, leiam jornais, leiam revistas que daí vocês vão conseguir produzir um texto. Então, é essa questão que eu coloco para os pais. Os filhos que tem acesso a esses tipos de leitura fora da Escola. Os filhos que os pais estão cobrando deles, que eles leiam outros livros, que eles leiam, tenham leituras a mais esses vão bem, esses são os alunos que vão bem.

A professora Tânia viveu uma experiência interessante de relacionamento com os pais de seus alunos, quando foram convidados a virem assistir as aulas. Como ela narrou, esta experiência foi, no mínimo, inusitada para o que se esta acostumado a verificar nas

relações dos pais ou familiares de alunos com as escolas. Quando perguntei se havia tido alguma experiência de cobrança dos pais, em relação ao seu trabalho respondeu:

> Não. Até eu tive um elogio. Na turma de aceleração, primeiro que eu não me sentia lá na frente, tanto que eu tremia, mas no final saiu dez. Os pais vieram para sala de aula e casualmente eu estava explicando sobre a Igreja. Da Reforma. E aí tinha pessoas de idade, tinha até uma vovó dentro da sala, eu pensei: - Minha Nossa Senhora, e agora? Como eu vou falar determinadas questões? E, quando eu terminei de falar, teve uma vovó que me olhou e disse assim: - Eu não sabia que era assim, mas eu gostei da tua aula, você me abriu os horizontes. Então aquilo... Eu parei de tremer, porque meu Deus, eu estava com medo.

A professora Marilita, que trabalha em duas escolas – ambas localizadas no centro da cidade de Coronel Freitas mas com alunos vindos de comunidades do interior, filhos de agricultores- afirmou não ter problemas com pais de alunos. Ela credita esta não interferência à condição de humildade, em que estes pais se colocam, em relação aos saberes das professoras, associada à valorização da escola. Assim, ela narrou:

> Não, nem no Délia Régis nem no Edivino Ubs, eu nunca tive este problema. Têm as reuniões que acontecem, como na semana passada e retrasada, de pais e professores. Então, os pais vêm pedir como que estão os alunos, mas nunca tive problemas com pais, e com os alunos. Conforme, a dificuldade que tem chama os pais, para conversar e colocar, mas nunca fui cobrada pelo conteúdo que eu trabalhei, ou deixei de trabalhar. Não sei se, até pelo fato dos alunos serem do interior, então os pais são muito humildes, eles se preocupam que os filhos estejam na Escola, eles não tem muito conhecimento se é o conteúdo certo se não é, a forma de trabalhar, mas nunca tive nenhum problema com os pais.

As professoras Luzia, Ângela Sulsbach e Elisabete Moreira, vêm desenvolvendo um trabalho de integração da comunidade nas atividades da escola, especialmente nas aulas de História. Segundo ela nos narrou, essas atividades vêm inclusive aproximando os alunos de seus avós e outras pessoas mais velhas das comunidades. Assim, a participação, interferência dos pais e outras pessoas da comunidade nas aulas de História é:

> Muito grande, principalmente, com relação à História Regional, ali, quando um pai, uma criança chega e diz professora, o meu avô falou que é bem assim que você falou, que uma vez era assim, que era assado. Então, a gente percebe que eles estão levando para casa, aquilo que você falou. E eles te dizem. Principalmente, eu

> acho que está abrindo um diálogo, quando uma criança está procurando mais os avós, para trocar idéias. Então, assim, quando eles retornam para a gente: - Professora eu contei isso para o pai, para a mãe e eles falaram que era assim, que era assado. Então, eu acredito que é uma coisa que está, está sendo levado para eles.

Situação semelhante também foi vivida pela professora Ângela Cechetti, que relatou uma experiência em que a mãe do aluno veio falar com ela sobre o trabalho desenvolvido e, também, como os pais de alunos acompanham as atividades da escola, pois:

> Os pais vêm para a Escola. Têm reuniões que os pais vêm conversar com a gente. A gente fica a disposição. Até no calendário escolar têm um dia específico, que os pais vêm para receberem os boletins dos seus filhos, e a gente fica à disposição, conversando com eles. Eles passam bastante pelo Colégio. Eles passam, eles vêm para a cidade. Os pais da cidade, eles têm esse ato de estar participando, sabendo o que está acontecendo. Eu sempre falo: - Olha, dá uma olhadinha, dá uma acompanhadinha, conversa com teu filho, pede o que está acontecendo, o que eles estão fazendo. Tem uma mãe que falou: - eu achei interessante quando o meu filho veio para casa querendo saber por que viemos para cá, o que os pais da gente faziam, como é que era a vida e tal. É sinal que essa mãe participou realmente da vida do filho. Mas sempre, existem casos que os pais não aparecem. Mas, eu não tive, ainda, alguém que questionasse o que estou falando. O que estou fazendo dentro da sala de aula. Eu sempre vou deixar bem claro aquilo que estou fazendo.

A professora Dirce, em sua narração, destacou que nunca houve pai ou mãe que tivesse vindo à escola reclamar de seu trabalho; pelo contrário, ela percebeu, em vários momentos, que os pais dialogavam com os filhos sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados; assim, constitui-se a relação da professora com os pais intermediados pelos alunos. A professora narrou que em sua escola:

> Nunca houve um pai ou uma mãe que viesse cobrar um conteúdo, ou porque está trabalhando aquele conteúdo. Porque trabalhar, digamos, os Movimentos Sociais e não o Governador que está presente. Não, nesse sentido, não. Até porque, eu tenho percebido em algumas turmas, que o conhecimento que é repassado, eles acabam repassando para os seus pais. Essa relação está sendo boa, porque eu percebo que os pais também vão questionando, os pais vão

> aprendendo com seus filhos e os filhos vão trazendo isso para a Escola. Dizendo: - Eu conversei, eu dialoguei com meu pai, meu pai acha que é assim, eu acho que é assado, mas aí eu conversei com ele e expus o que a professora colocou, e ele percebeu que pode ser de uma forma diferente. Então, nesse ponto está sendo positivo. Nunca houve questionamento por parte dos pais.

A professora Jussara contou que, no início de suas atividades docentes na escola – localizada numa comunidade do interior –, vivenciou algumas cobranças da parte dos pais de seus alunos quanto à quantidade de tarefas escolares que ela estaria cobrando deles . Porém, destacou que:

> Às vezes, os pais quiseram, mas foi apenas alguns casos isolados e que eu estaria dando temas demais. Até entendo essa questão de tema, porque os alunos eles trabalham na roça, eles ajudam os pais. Então, eu trabalho na segunda e na terça, muitas vezes, até dou um tema da segunda para terça, mas um trabalhinho mais leve, mais fácil que esteja ao alcance deles. Agora, quando é para a semana seguinte... Então, nós explicamos para os pais que o aluno não pode entender o tema de casa como um castigo, mas como uma atividade a mais, como um reforço, e até porque as aulas são poucas, são apenas três por semana. E o aluno tem que fazer alguma coisa em casa precisa produzir. Mas nas reuniões, nos contatos que nós tivemos com os pais não tive problemas, pelo contrário, eles têm avaliado como positivo a questão da pesquisa. A questão do envolvimento deles com a História, porque no dia a dia as famílias vivem juntas, mas não é passado isso de pai para filho.

A professora Evania destacou, entre outras buscas de relações, a cobrança realizada pelos pais para que os filhos tenham os conteúdos. Evidencia-se em sua fala, a relação de tempo mais amplo e as relações especiais e temporais, aproximando-as do tempo e espaço vivido pelos pais:

> Eu trabalho à noite com pais de alunos não com pais de meus alunos, mas com pais de alunos. E, eu vejo que eles, enquanto não compreendem, eles discutem, eles questionam. Eu vejo, assim, que no meu tempo, eu lá na 4ªsérie, eu sabia isso, e o meu filho não sabe. Aí vem toda aquela discussão: mas você compreendia? O teu filho não é questionador, o teu filho compreende, como que ele age? Mas eles questionam muito, essa questão. Eles querem que os filhos saibam os ditos conteúdos.

Para a professora Neiva, os pais dos alunos de sua escola não são muito participativos, pois:

> Bom, a relação com os pais, eu não sei dizer muito porque eles não são de vir muito, sabe? Conversar com a gente, mais é nos dias de reunião. Quando eles têm algum problema, eles falam com a diretora, eu não sei porque, sabe? Um dia comentei com a diretora: - Seria bom que você chamasse da sala de aula para conversar, porque daí, qualquer problema que está dentro da sala de aula, que tem que expor para eles o que está acontecendo, o quê, que está trabalhando, qual a dificuldade que o aluno está tendo, mas, geralmente, é nas reuniões. Procuramos expor para os pais. Eu não sinto, dificuldade grande não, porque eles são, assim; olha, são pais muito humildes, que eles dizem assim: - Olha, professora, sempre que tiver algum problema, que o meu filho estiver indo mal de nota, você me chama, que eu venho aqui. Eles são, muito participativos, nessa questão. Nos dias de reunião, sempre se propõem. Assim, que está acontecendo um problema chamá-los para a sala de aula, porque eles querem vir, ver o que está acontecendo e daí a gente faz isso, fala para a diretora: - Olha diretora, tal aluno está indo mal, precisa chamar os pais para conversar, para ver o que está acontecendo. E, conversa com os pais, e olha sempre se entendeu bem, não sei se é porque é uma comunidade mais humilde, em que eu trabalho, mas os pais são muito participativos na questão de vir, de contribuir, dizer assim: - Eu vou procurar ver o que é que está acontecendo, você faz a tua parte aqui na Escola, que eu vou procurar fazer a minha em casa, não são muito de brigar.

Também a professora Débora rememorou a cobrança dos pais em relação aos cadernos e aos conteúdos:

> É, de vez em quando, a gente ouve alguns comentários. Alguns pais que dizem: - Fulano não tem conteúdo no caderno. O fulano não tem isso, não tem aquilo, porque eles fazem uma comparação com o tempo deles, que era diferente, sem dúvida. Mas, é uma minoria. A grande maioria dos pais que chamamos muito para a Escola, para conversar, eles vêm, eles freqüentam a escola. Nós temos vários momentos de interatividade entre a comunidade; eles vêm, a gente conversa, não temos maiores problemas nesse sentido. São comentários, mas são casos isolados.

Nas relações com os pais evidenciaram-se preocupações com o declínio das relações familiares, dos valores; os professores chamaram para si a responsabilidade de uma educação mais ampla, preocuparam-se em estar em permanente

interatividade com a comunidade escolar. Nas narrativas dos depoentes apareceram os fios, as dificuldades de relações, os diferentes *lócis* de atuação dos professores, para além da sala de aula. Por sua vez, a preocupação dos pais é que os filhos aprendam independente das metodologias, das relações que se estabelecem nas salas de aula com os professores.

QUANDO OS OUTROS SÃO OS DIRETORES DAS ESCOLAS

Os diretores, até me achavam um pouco criança para trabalhar. Essa coisa ali de muito tradicional que o professor tem que ser... Eu acho que eles pensavam, assim, tem que ser velho, carrancudo, não pode ser um rapaz.
Prof. Jéferson

Nesse item analiso como os professores de História, em início de carreira, relaciona-se com as direções de escolas. Como as direções contribuem e/ou dificultam o trabalho dos professores.

Para a professora Débora, as diretoras de sua escola não interferiam diretamente no trabalho de sala de aula e, sim, atuavam como grupo de apoio para os professores; assim:

> Nos conteúdos, naquilo, nos temas que a gente está desenvolvendo, não tive nenhum problema nesse sentido, da direção interferir. Eles dão um apoio. Quando você precisa de material a nossa diretora adjunta é uma professora de Geografia. Então, ela também tem uma visão mais aberta no sentido de ajudar buscando material. Eu acho que nesse sentido eles não têm barrado, de forma alguma, nós temos total liberdade para trabalhar o que nós quisermos.

Na Escola em que a professora Vanda trabalhava, a direção promovia determinados espaços – reuniões, geralmente no início do ano letivo – para que os professores, minimamente, dialogassem sobre o que iriam desenvolver em suas aulas. Além desses momentos iniciais, segundo a professora, havia uma certa indiferença com o trabalho dos professores:

> É justamente, a direção, ela proporciona, esse espaço para discutir mais amplo. Mas, quando tu vai ver o planejamento, então, ela questiona, mas só que não dá para fazer muita coisa, porque o professor não... Não, a Escola nunca me questionou, nunca me falou nada, está bom, não está, deixa de estar. Em nenhum momento fui questionada.

O professor Jéferson, em seus momentos iniciais, teria enfrentado um certo preconceito quanto à sua idade – 21 anos. Em sua percepção, o professor entendeu que o teriam achado muito novo para assumir a responsabilidade das aulas, isto porque:

> Durante os primeiros anos que eu trabalhei foi até um pouco complicado. E, até me achavam um pouco criança para trabalhar. Essa coisa ali de muito tradicional que o professor tem que ser... Eu acho que eles pensavam assim, tem que ser velho, carrancudo, não pode ser um rapaz. O ano passado foi uma maravilha também no Dílson Cechin. E lá na Fazenda Zandavali foi uma relação muito boa com a direção. Esse ano teve um probleminha só, no Dílson Cechin, mas já está se normalizando, e aqui no Neiva Costela é muito bom também.

O professor Narcisio destacou em seu depoimento que, de certa forma, foi questionado quanto ao modo de trabalho que se propôs a desenvolver; a direção teria cobrado um trabalho de forma tradicional, conforme ele narrou:

> No início, no primeiro ano do que eu trabalhei na Escola do estado, então, eu trazia o assunto mais para a realidade. E provas também que eu fazia, era expondo a opinião deles. Não muito sobre a definição do conteúdo. Em Conselhos de Classe com alunos e a direção, eles achavam que devia ser trabalhado mais no tradicional. Porque como a direção era da mesma área de História, então eles preferiam a forma que o diretor trabalhava. Ele não cobrava, ele não fazia prova, se fazia, fazia coisas assim tudo fácil, até porque na disciplina dele nunca ninguém ficava em recuperação, ele nunca tinha conflito com ninguém, com alunos. Eu também não tinha, mas que eu cobrava, cobrava. (...) Isso, com os professores. E a direção, ela sempre, ela dá mais atenção aos alunos. Dá a impressão que a gente está fazendo errado, e os alunos estão fazendo certos.

Atitudes semelhantes às do referido diretor tiveram as diretoras da escola em que a professora Juscemara trabalhava. Teriam, inclusive, segundo o depoimento da professora, solicitado que ela desenvolvesse suas aulas espelhadas no modelo das professoras anteriores, o qual para as diretoras era o que deveria ser seguido.Vejamos como a professora iniciante contornou a situação:

> Quanto à direção... Depende das diretoras, por exemplo, primeiros anos, segundo ano ali as outras diretoras, elas tentaram conversar comigo e dizer para mim assim: que não era daquela forma ali, porque elas tinham muita amizade com aqueles professores efetivos de anos, que estão se aposentando. Então, elas tentaram conversar comigo que eu tinha que entrar no método de trabalho daqueles professores, pegar a experiência, me espelhar na experiência deles de anos de profissão de 24, 25 anos. Eu falei para elas que iria fazer meu trabalho, que não iria me espelhar, mas sim eu iria buscar conhecimento junto com eles, que as experiências deles também iriam me servir. Agora, que eu também não precisava seguir o mesmo método de trabalho deles. Agora, hoje, outras direções que estão aí, eles já me vêem de forma diferente dos outros professores, no sentido, de que o aluno vai criar... Vai ser mais criativo e, é dessa forma que eu trabalho. Então, eu tenho um apoio, hoje eu posso dizer um apoio mais pedagógico, até porque os novos professores foram, esses diretores que eu tenho já foram professores de lá da Graduação. Então, eles têm uma outra visão.

A professora Tânia, inicialmente, afirmou: "Aqui, aqui eu não tive problemas, nenhum, aliás, eu acredito que nas escolas que eu passei, não tive problemas nesse sentido. Pelo menos na área de História". Insisti, perguntei novamente, agora buscando as relações por ela vivida na escola particular: "Mesmo nessa escola particular, não teve?"Ela respondeu: "Não, de cobrança como profissional, não".Voltei a perguntar, porém, com outras palavras: "Cobranças até no sentido de interferir na tua maneira de trabalhar, na tua metodologia". Desta vez a professora depoente foi mais explícita, afirmando que:

> No caso da Escola particular, Elison, a forma como você trabalhar? Não que ela interferisse, porque você está mexendo, por exemplo, quando você trabalha numa Escola particular, tem determinados momentos da História, que você tem que ser cauteloso. Então eu encontrei assim, a direção da Escola, ela chegou e disse assim: - Veja como você fala, porque nós temos determinados grupos aqui dentro. Enquanto que, a Orientadora Pedagógica eu cheguei e disse assim: - mas afinal de contas, de que forma eu vou dar a História? Eu tenho que mascarar? Ela disse: - Não, você vai dar como ela é. Então, nesse sentido eu recebi apoio. Porque ela também era professora de sala de aula. Porque teria pais que poderiam reclamar. Como é uma Escola particular, o aluno paga a mensalidade e eles pagam os funcionários então, você tem que ter uma determinada cautela. Seria só nesse sentido ali do Collor. Eu acho que porque era recente, sei lá, mas no restante não.

Já a relação entre a professora Marilita e as diretoras das duas escolas onde trabalhava são emblemáticas, no sentido de explicitar duas formas distintas de dirigir as Escolas: de um lado uma diretora que procura dar maior abertura para a participação de todos os professores na tomada de decisões; de outro, uma diretora que interfere no trabalho dos professores, explicitando como e o que devem trabalhar e, ainda, excluindo das decisões os professores admitidos em caráter temporário – ACT – como é o caso da professora depoente, não estar aberta ao dialogo. Existem relações conflituosas presentes nas experiências narradas pela professora:

> Até a nossa diretora do Edivino Ubs, ela tem uma visão diferente, ela também vê que você pega determinado assunto e não precisa ser esse de quinta e esse de sexta. Ela deixa a gente trabalhar da forma que quiser. Já aqui na outra Escola, de repente não a direção, mas os professores serem mais velhos, alguns já se aposentando, eles querem que você trabalhe dessa forma. Que, até no início, quando eu peguei duas quintas séries, que agora não tenho mais, porque a professora Juscemara teve que voltar para sala de aula, essa professora, me viu com um livro, ela me disse: - Você vai trabalhar com a quinta? É, algum assunto eu vou. - Mas não pode, porque você está louca, de onde que você vai trabalhar isso, porque isso é assunto de sexta, porque não sei o quê. Eu disse: - Tá, tudo bem. Eu fiquei quieta e não falei nada. Fingi que iria trabalhar da forma que ela queria, só que em sala de aula eu vou trabalhar da forma que eu quero. Aqui não tem você discutir, é jogar teu tempo fora. Você querer mudar a maneira dessas pessoas pensar. Graças a Deus que está vindo um monte de professores novos, pensando uma forma diferente. Até a noite, as "naftalinas" da Escola não querem trabalhar, então, a gente aproveita e são a maioria professores novos. Então, a gente pensa uma forma diferente de pegar junto, trabalhando junto, até em relação aos alunos, à disciplina, como eles estão reagindo. A gente está sempre, na hora do lanche, sentando e conversando, dizendo: - Como que está contigo, como está com você? E tentando pegar junto para levar, procurar que os alunos tenham uma visão diferente, principalmente, a terceira série do segundo grau, que chegou na terceira ninguém reprova, eles são os donos da Escola. Então, a gente vai procurar mudar, esse conceito. (...) Lá no Edivino, como eu falei antes, a gente tem uma relação muito boa, o que levar para a direção, eles aceitam e procuram compreender, apoiar a forma que você trabalha, qualquer trabalho que quisesse fazer fora da sala de aula também eu teria apoio. Então, praticamente eu não tenho problema nenhum. Bem pelo contrário, até, quando ela vai comprar algum material didático, ela chama a gente: - Vê o quê, que você estaria precisando? O quê, que você

> acha de comprar esses mapas, esses livros? Temos uma relação muito boa. E, pelo fato, como eu disse, de ser uma Escola pequena de quatrocentos e poucos alunos, só de 5ª a 8ª e uma 4ª série, mas no ano que vem já estará extinta essa também, vai ficar só ensino de 5ª a 8ª. Pelo fato de ser eu e mais um de História, ela sempre nos chama, de outras áreas também ela chama e conversa. Já no caso aqui, no Delia Regis por ser uma Escola maior, por ter vários professores de História, nesse sentido de compra de material, na escolha de livro didático, eu nunca participei, sabe? É, sempre os que são efetivos. Eu não sou efetiva na Escola, em nenhuma das duas. Mas são chamados mais os professores efetivos, que estão na Escola há mais tempo. Aqui, neste sentido, eu estou excluída. Mas não faço muita questão de que me incluam, para não me incomodar. Então, vou trabalhando a minha forma isolada. Conversando com a professora Juscemara sempre que eu posso e com os diretores não tenho problemas também, mas como eu disse a gente está mais excluído, fica sabendo as coisas por último. Então, vai levando do jeito que dá, mas assim mesmo, gosto de trabalhar aqui por causa dos alunos, a minha relação é muito bom com os alunos.

Devido a problemas pessoais com a disciplina de História, a diretora da escola onde a professora Elisabete Moreira trabalhava – segundo depoimento desta docente- acabou deixando que seus problemas interferissem na maneira de conduzir as relações entre ela e a citada professora:

> A nossa diretora, ela tem um ponto de vista mais... Eu acho que tradicional não é bem o termo, mas ela é ainda muito de pensar o conteúdo, também faz algumas críticas, mas, normalmente, ela pega essas críticas para a gente mesmo, sabe? E, ela não gosta de História e ela nunca nos escondeu. (*risos*) Então, percebemos e, talvez, em função de ela não gostar da disciplina, que para ela não esconder. Ela teve fases difíceis na sua vida estudantil com a História, ela abomina. Particularmente ela não gosta. Ela não interfere, nem no nosso trabalho, e ela algumas vezes elogia algum trabalho que ela nota. Como o que aconteceu o ano passado, ou durante as apresentações de teatro. Mas, normalmente, ela não faz grandes elogios não, ela não gosta muito. É um problema particular dela, não uma crítica ao nosso modo de trabalhar, não, de forma nenhuma.

A narrativa da professora Ângela Cechetti expressou outro tipo de relação, Ela se colocou de forma aberta à participação e ao acompanhamento da direção da Escola em relação ao seu trabalho, não o compreende como intervenção:

> É, não é intervenção, mas assim, eu fiz questão de que ela participe, que ela venha e converse sobre o andamento das minhas aulas, a metodologia, conteúdos, até a forma de que estou trabalhando em aula, em sala. Eu acho que é fundamental ele saberem o que se está fazendo. Às vezes, eles não chegam até a gente, mas eu faço isso. Várias vezes, que eu fico aqui no colégio em momentos que eu não tenho aula, que eu estou na sala dos professores, preparando, planejando, fazendo alguma coisa, eu vou conversar com a direção, para que ela tome ciência, realmente. Porque, às vezes, a gente tem que dar ciência para a direção do quê está acontecendo. Eu sempre busco conversar com outros professores de Geografia, Filosofia, Sociologia, de outras áreas também, daquilo que eu estou fazendo, do que eles estão fazendo, de como os alunos estão recebendo tudo isso, como eles estão discutindo tudo que a gente está trabalhando.

A professora Dirce destacou a relação da direção com o planejamento anual dos professores e como as interferências da direção da escola eram sutis- muitas vezes, aconteciam através de outras pessoas- é como a professora posicionava-se com relação a tudo isto:

> Até hoje, Elison, o planejamento anual, ele foi só para cumprir uma situação burocrática da Escola, em que ninguém analisa, ninguém percebe, ninguém vê. É você, monta e entrega. Tanto que se estiver com um monte de abobrinhas, ninguém dá bola. Ninguém está avaliando isso, ninguém está analisando, ninguém está vendo. E, quando está vendo, está criticando no sentido assim: - Por que você está trabalhando fora do livro didático? Por que, você acha que é importante trabalhar o MST, a questão indígena enquanto se tem esta situação? Um pouco nesse sentido. Geralmente, ninguém olha. Você entrega e o cara engaveta lá, o pessoal que trabalha com essa questão, engaveta teu plano e acabou. É só para, se chegar alguém de fora, um superior que vai exigir, ou um pai, ou uma mãe, que esteja ali para eles verem. Mas ninguém está analisando, ninguém está vendo, ninguém está integrado nessa situação. Com relação às cobranças, existem algumas situações que não são cobradas, mas que, de certa forma elas são podadas. O que eu tenho sentido, ao longo desses dois anos de experiência, não sei se é porque o professor de História tem muita argumentação, que mostra um outro lado da coisa, ele argumenta quando alguém diz não, ele diz sim é por isso, isso e isso. Eu quero que seja assim, eu vou dar esse conteúdo por isso, por essa, e essa razão. Aí ninguém mais te questiona. É um pouco isso e até o envolvimento na hora do recreio, enquanto você está construindo no grupo algum tipo de situação, quando você está colocando, quando você se impõe, quando você debate, quando

> você argumenta. Não só com relação ao planejamento, ou com relação à tua disciplina. Mas, com outras situações que ocorrem dentro da Escola. Você está colocando a tua posição, que você não quer assim. A partir desse momento, eu vejo que a direção já não te cobra, não cobra mais tanto, não se relaciona mais tanto. Deixa, assim, como está mesmo. E toca, vai tocando. E, assim, tu vais construindo uma liberdade. Quer dizer, tu consegues criar uma certa autonomia, até certo ponto. Mas não é tudo.

A professora Gentília referiu-se ao fato da direção de uma das escolas em que trabalhava ter cobrado o planejamento, porém evidenciou-se uma prática que é bastante comum nas escolas em nossa região- especialmente em escolas que tem em seu quadro mais de um professor da mesma disciplina: o planejamento é dividido entre os professores, cada um planeja para uma série, embora trabalhe com as outras séries. Desta forma, constroem-se planejamentos fictícios. Por outro lado, a professora destacou, uma experiência de planejamento e de trabalho conjunto, que vinha sendo desenvolvida nas chamadas classes de aceleração[5].

> Olha, a direção lá da Rui Barbosa cobrou o planejamento. O meu ficou, eu acho que foi da 5ª ou da 7ª série. Eu fiz da 7ª série. E daí a outra professora já tinha feito o da 5ª. Mas é só o currículo, gente, porque eu não vou seguir o planejamento da Escola. Isso é motivo para muita briga, de ver se está trabalhando direitinho dentro do planejamento. Para mim ela nunca chegou para fazer isso, apesar de eu estar em estágio probatório. Quer dizer, ela poderia fazer isso, se quisesse, mas não. Porque o planejamento, primeiro deveria ser sentado com o povo da Escola para discutir o que nós vamos trabalhar, por exemplo, com todos os professores. Para ter um intercâmbio numa disciplina. Porque o ano passado eu tive uma experiência, eu trabalhei com aceleração - tudo que é bomba vem para o meu lado - era uma turma terrível, porque tinha de todos os níveis. Mas, uma coisa boa aconteceu ali dentro, que todos os professores da aceleração sentavam, discutiam, preparavam e cada um ia com um objetivo, da minha disciplina ter a relação com a tua, entendeu? Com a tua, com a do outro, com a

[5] - As classes de aceleração foi um projeto especial desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, o qual visava um trabalho diferenciado com turmas de alunos multirepetentes que estivessem fora da idade série. As condições de trabalho eram as sonhadas por todo professor; o professor envolvido no projeto teria 20 horas aula dedicadas ao projeto - com apenas o número de aulas por disciplina em sala, por exemplo, em História eram três aulas - nestas condições poderiam desenvolver planejamentos,conjuntos, interdisciplinares. Ao final do projeto se aprovado o aluno poderia concluir até quatro séries em um ano – se estivesse na quinta série poderia concluir o Ensino Fundamental.

> minha, quer dizer, fechando, casando as coisas, entendeu? Então, isso foi muito bom, como experiência. Foi, talvez a própria aceleração que foi uma coisa rapidinha, que se dizia. Que não tinha, mas que isso devia ter eu acho que dentro da Escola. Acho não, tenho certeza, que seria uma forma de entrosamento com os próprios professores, de discussão. Daí eu não tenho tempo para fazer, e o tempo é o que a gente se questiona, como é que fica? Se hoje se pensa em fazer isso, se queria fazer isso.

A professora Jussara narrou como a direção interviu, intermediando as relações entre ela e a outra professora de História da escola para que trabalhassem de forma semelhante com uma determinada temática, nas turmas matutinas e vespertinas. E que, por outro lado, não teve problemas de relacionamento com a direção:

> Bom, com relação à direção, nunca tive problemas, a gente sempre teve uma boa relação e, muitas vezes, até quando a gente queria trabalhar um tema meio polêmico, por exemplo, na época das eleições municipais, eu sei de Escolas que não permitiam que o professor trabalhasse. Mas eu coloquei para a direção de que era um tema atual que a Escola não podia se omitir. Então, até, gerou um certo conflito com a turma da tarde, porque a outra professora não queria trabalhar, ficava... Mas, bem no fim teve que trabalhar, porque os alunos viram os trabalhos da turma da manhã expostos, e praticamente exigiram que a professora trabalhasse. Mas, com relação à direção eu tenho um bom relacionamento, as coisas que são necessárias procuro mostrar que é preciso e, que é possível tenho conseguido.

Para a professora Neiva, as relações com a direção da escola se constituíram de forma a integrar os saberes e as necessidades de ambas:

> A relação com a direção da escola é boa também. Inclusive, agora, eu estou de licença na gestação, ela me chama seguido na Escola, porque tem uma outra professora no meu lugar, trabalhando, mas qualquer documento que tem que preencher, qualquer coisa, qualquer dúvida ela me chama. Ela sabe que ela pode contar comigo. Inclusive, na semana passada, de manhã cedo, ela quis que eu preenchesse os documentos para mandar para a classe de aceleração na CRE, de noite tinha reunião da APM, elegeram o tesoureiro da APM, ela pediu para eu ir, e ela brincou comigo: - Não me venha cobrar esses dias. Eu disse assim: - Você sabe que eu não sou disso, não é? Ela disse: - Não, eu sei, Neiva, quem é que eu tenho na Escola, quem é que eu posso contar, e quem é que eu não tenho. Então, é claro, que, quando ela tem alguma coisa

> para me dizer, ela vem e fala, mas fala sempre com jeito para fazer com que eu melhore naquilo que eu, vamos supor, que eu errei, não é? E quando eu tenho alguma coisa a reclamar com ela, eu também chego e reclamo: - Olha, é assim, assim, assado, aqui eu não estou gostando, aqui não está bom, e procuramos fazer as coisas juntas, é uma relação boa.

A professora Evânia, em sua narrativa, imprimiu um tom de desabafo ao queixar-se da vigilância e controle que vinha sofrendo sobre seu trabalho em uma das escolas em que trabalhava:

> Tem muita interferência. Esse ano eu estou sentindo mais, eu trabalho então, no Jardim do Lago – não faz mal, citar nomes? – de manhã, e a direção ela é bastante participativa, ela tá sempre no planejamento, ela discute junto. Embora, são duas pessoas que não são da área de História, mas elas discutem. Elas te dão autonomia. No outro lugar, onde eu trabalho no Estado, a diretora fez uma reunião essa semana, e disse: - Tem professores que, o que é para falar, não fala. E, falam o que não devem para os alunos. Então, é bem uma questão de vigilância, tu tens que trabalhar em cima do que eles querem, da metodologia que eles querem. Fugiu disso é descartado, realmente lá tu é descartado. É bem complicado.

Nas relações entre as direções de escola e os professores depoentes, pudemos acompanhar diferenciadas relações que, muitas vezes, dependeram da maneira de administrar de cada diretora. Evidenciaram-se perfis que imprimiram aos professores um tom impositivo e hierárquico nas relações, enquanto outros procuraram dialogar, chamando os professores a opinar e a se envolver com questões para além da sala de aula.

Em alguns casos, os professores preferiram esconder-se na "massa"[6] de professores da escola para não serem notados e, portanto, não serem cobrados. Nesses casos, assumem posturas mais autônomas mas, ao mesmo tempo, individualistas.

---

[6] - A idéia de esconder-se na massa, na multidão para tornar-se anônimo, não ser visto pelos outros que também perambulam na multidão, foi desenvolvida por Walter Benjamin no texto "Paris Capital do Século XIX", e "A Paris do Segundo Império em Baudelaire" os quais estão publicados em: KOTH, Flávio R. **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991.

Alguns depoentes expressaram a necessidade que as direções tomassem conhecimento e aprovassem o trabalho que realizavam; por isso, procuraram, de diversas formas, tornar público o que realizavam com os alunos.

Enquanto algumas direções tentaram estabelecer relações hierárquicas, os professores depoentes procuraram criar brechas para desenvolver trabalhos diferenciados.

Evidenciaram-se, também nas narrativas, relações com as direções nas quais, em boa parte das escolas, os currículos e planejamentos foram realizados pró-forma, ou seja, na prática cada professor acabou fazendo as aulas acontecerem da forma que melhor lhe convier.

QUANDO OS OUTROS SÃO OS PROFESSORES DE OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Meu relacionamento com eles não é muito pedagógico, é de colegas mesmo, sabe?
Profª. Juscemara

Passo a enfocar as relações entre os professores de História recém-chegados às escolas e os professores de outras áreas de conhecimentos, destacando as possibilidades de realização de atividades mais conjuntas, de busca de integração de conteúdos... Como acontecem as relações entre as diferentes áreas de conhecimento, que imagens produzem, e, mais do que isto, como se dão às relações entre os sujeitos que trabalham com o conhecimento.

A professora Vanda, ao ser interpelada sobre a possibilidade de integração entre os diferentes professores de sua Escola, afirmou que:

> Isso olha, não existe, é muito fechado. Bem complicado. Olha, até essa semana chegou uma professora de Geografia, uma professora nova. Ela chegou nova também, e hoje ela desabafou comigo, Vanda, ela disse: - Eu tenho vontade de fugir. Eu disse por que? - Eu também senti isso no momento, eu disse para ela. Diz ela: - Você que me deu apoio aqui, que me ajudou agora, e você e mais uma, senão não tem ninguém. Então, é uma coisa muito fechada, no momento que tu chega. Você se sente com vontade de voltar. Olha, tem que ter força e coragem de lutar por aquilo que você quer, senão... Eu pensei que no momento era só eu que tinha sentido isso, mas hoje quando ela esbarrou, paramos no corredor para conversar, daí ela me disse isso. Eu disse: - Você sentiu? Eu também senti, fica firme que a gente vai tocar o barco, nós vamos se relacionar. Eu e ela conseguimos agora se relacionar um pouco. Mesmo que é área de Geografia, a gente consegue. Eu me relaciono bem com a área de Geografia. Tem outra professora também que consigo conversar, dialogar. Trocar até material. Mas, na própria área não sei por que é bem complicado.

Perguntei, então, sobre a "Relação com outros professores, de outra área, não tem nenhum momento de troca?" Ela respondeu, assim:

> Agora, a gente foi fazer esse curso. Até eu fui pedir para direção, porque eu queria fazer esse curso. Porque no momento estava privilegiando os professores, outros professores, que estão a mais tempo na Escola, inclusive, tem uma que já é aposentada, voltou de novo. A direção falou para ela: - Olha, você, pela parte legal, você pode, mas em primeiro lugar deixa a Vanda ir. Você já fez carreira e tal. Então, foi justamente à direção fez isso, porque eu fui pedir, fui questionar com a direção, que eu estava necessitando. Que eu estava necessitando fazer curso. Porque eu estava sentindo que aqui não tem troca de experiência, e eu gostaria de estar nesse curso para justamente me relacionar com outras pessoas. E, a direção arrumou uma vaga lá para mim. Porque senão, se eu deixasse por isso, iria só ela e, outras que estão a mais tempo na Escola. Eu disse para a direção que eu gostaria de ir, que eu estava necessitando, precisando buscar outros conhecimentos, dialogar com os colegas para ver como é que está o trabalho.

Fiz uma nova pergunta: "Então, não tem um cronograma, uma ordem de saída para cursos, é conforme a ordem de chegada na escola?" Ela respondeu:

> É, lá é assim, que geralmente eles botam os que estão a mais tempo na Escola. Em primeiro lugar, os que se efetivaram antes. Então é dessa forma, também, para a escolha das aulas, também ocorre isso. Os outros escolhem primeiro as séries que querem, eles escolhem, fecham sua carga horária, depois vai seguindo a ordem.

Evidenciaram-se, na fala da professora Vanda, dois elementos importantes para a constituição do novo professor, na relação com os outros professores. Inicialmente, destaco a solidariedade entre quem sentiu a mesma discriminação, quando ela, de forma carinhosa e encorajadora, dialogou no corredor com a professora de Geografia, que estava chegando na escola. Por outro lado, em seu depoimento, é gritante como a hierarquia entre os que já estão e os que chegam impõe-se nas diferentes relações, como escolher as séries com as quais irá trabalhar durante o ano letivo e a liberação para cursos de aperfeiçoamento. Evidencia-se também, como não existe clareza da necessidade de avançar nas interelações, na interdisciplinaridade em que o ato educacional pode acontecer.

Há a ausência de fóruns comuns na escola, que possibilitem relações públicas. Como diria Richard Senett (1999), ocorreu o "declínio do homem público", eu digo que, na contemporaneidade, ocorreu o declínio das relações públicas entre os professores, nas escolas.

Em seu depoimento, da professora Juscemara, no tocante ao relacionamento com os professores de sua escola, destacou que as relações foram e estão se construindo. a partir do conhecer-se, ou seja, como ela foi conhecendo os colegas e estes foram conhecendo-na. Porém, foram relações calcadas na comparação com outros professores de História:

> Eu tenho cinco anos de trabalho, eu sou uma professora nova ainda, eu me vejo nova dentro do Magistério. Mas o meu relacionamento com professores, com os profissionais da própria área assim é razoável. Profissionais da própria área eu falo dos professores que dentro da minha Escola, os próprios professores que estão se aposentando. Meu relacionamento com eles não é muito pedagógico, é de colegas mesmo sabe. Porque quando a gente entra em discussão do pedagógico a gente tem muita contradição, e nessas contradições geralmente, é que eles foram acostumando comigo. Os próprios da área, em questão. Os outros professores eles me vêem que tenho muito pouco tempo de trabalho. E, eu quero ser diferente daqueles outros professores que já estão ali, que eles já estavam acostumados na Escola, sabe? Então, eles me vêem assim, de forma diferente dos outros professores de História, sabe? É incrível isso. Às vezes, eu penso, chego a me perguntar, será que é dessa forma que eu devo me construir?

Quando questionado sobre as relações desenvolvidas com os demais colegas da escola, se havia possibilidade de trabalho conjunto, o professor Jéferson respondeu:

> Tem professores que até não admitem, eles acham que é uma interferência direta na disciplina deles. Mas isso está mudando. Até no colégio, no Dilso Cechin que eu trabalho a noite, 2º Grau, nós estamos começando trabalhar com Português, também estou trabalhando, junto com o professor de Português, Geografia, trabalhando conteúdos juntos.

Questionei-o, novamente, procurando fazer com que descrevesse esse trabalho em conjunto, que vinha realizando com a professora de Português e de Geografia. "Como é que vocês fazem assim, vocês tem um espaço para sentar, planejar, ou fazem

informalmente. Como é que acontece isso. Em que conteúdos vocês estão conseguindo trabalharem juntos?" Sobre as questões, respondeu que:

> Não muito para planejar mesmo. Bom, nesses dias começamos com a professora de Geografia, o conteúdo, que até não me lembro agora que conteúdo era, mas era um conteúdo que... Que entra um pouco na área de Historia. Começamos planejar o que nós podíamos fazer para até não ficar repetindo tanto, mas um complementar o outro. E no caso de Português, esses dias que eu passei até um vídeo de História Regional sobre as balsas[7], a professora de Português se interessou pela linguagem utilizada no vídeo, trabalhamos junto nessa relação. E, eles adquiriram o conhecimento do vídeo, prestando a atenção na linguagem que era utilizada pelo narrador do vídeo.

Para dialogar com as experiências de relacionamento relativas aos outros professores da escola, vividas pela professora Nanci, perguntei-lhe: "E com os outros vocês tinham algum momento para sentarem juntos, planejar, por exemplo, com Português, com Geografia, com as outras disciplinas, alguma coisa mais interdisciplinar, alguma experiência nesse sentido?" Ela, então, respondeu, assim:

> Tem uma professora que é uma amiga, que até hoje é uma companheira muito grande, que é a professora Lurdes - a gente chama de Lurdinha - ela sempre procurava muito, porque ela sentia uma sede muito grande de trabalhar textos críticos dentro da sala de aula, e a partir daí desenvolver questões de Português, de ortografia, construção da redação, todas essas questões. Ela sentia muita necessidade, e ela pedia muito ajuda e, quando nós abordávamos esses temas mais polêmicos, ela sempre participou disso, a questão de poemas. Até, quando nós ganhamos aquela agenda do Movimento Sem Terra, eu acabei emprestando e ela xerocou[8]. No ano passado ela organizou o dia da poesia na Escola, então, foi feito um concurso de poesias, muito bonito. Mas, os outros professores, a gente sente como eles se sentem repelidos quando você vai trabalhar temas mais polêmicos hoje. Não sei se pela falta de conhecimento que eles têm? Se eles não conseguem

[7] - As balsas foram uma forma de transportar madeiras através das águas do rio Uruguai, utilizada principalmente nas décadas de 1930 e 1940. Os balseiros organizavam as madeiras em forma de embarcações e as colocavam no rio em épocas de enchentes para levar as madeiras para comercialização na Argentina e de lá embarcadas em navios para a Europa. Alguns autores colocam que ouve um ciclo da madeira na economia da Região Oeste de Santa Catarina. O leitor poderá buscar maiores informações em: BELANI, Eli Maria. **Madeiras, Balsas e Balseiros no Rio Uruguai**: o processo de colonização no Velho Município de Chapecó (1917-1950). Chapecó: Cometa, 1996.

[8] - A professora Nanci referiu-se ao presente de formatura – agenda do Movimento dos Trabalhadores sem Terras, que sua turma recebeu dos professores Alceu Werlang e Juçara Wolf, padrinhos de formatura dos licenciandos em História da UNOESC -CHAPECÓ no ano de 2000.

> entender? Ou se eles ainda têm uma construção muito tradicional sobre esses temas? Mas, eles não gostam de discutir. Principalmente, quando você fala em Movimento Sem Terra, a organização social, quando você vai falar em greve do professor, questões como o aborto, sexualidade, é bem complicado.

A professora Marilita, em outro momento de nossa conversa, havia falado de um melhor relacionamento com os professores do turno noturno; neste momento, procurando aprofundar alguns pontos que ela havia tangenciado, anteriormente, perguntei: "Com esse grupo mais à noite, vocês têm conseguido sentar e planejar em conjunto, de uma maneira mais interdisciplinar, mais integrada entre as disciplinas ou, ainda, continua isolada cada disciplina no seu cantinho?" Vejamos como ela explicitou a questão:

> Olha são poucos momentos que tem para conversar, muito pouco. Quando conversamos foi como eu te disse, na hora do lanche, antes de começar a aula, a gente procura ali dividir um pouco os problemas. O que você está trabalhando? Até tem a professora de Geografia que tem duas turmas, ela não é habilitada, está se habilitando, mas a gente senta, pergunta: o que você está trabalhando? Então, ela me passa os assuntos e eu passo para ela. Então, está sendo uma forma mais rapidinho, não é aquele momento marcado. Tem os dias de estudo? Tem! Mas é uma vez por bimestre e também quando chega ali até passar os recados e informativos, praticamente, sobra muito pouco. E, outra dificuldade que eu tenho, pelo fato aqui, de trabalhar tantas disciplinas, na hora de sentar para conversar, eu não sei para que lado eu vou. Esses dias eu estava sentada com o professor de Ensino Religioso, a outra lá de Geografia: -Oh! Tu não vai vir aqui? A outra de Sociologia: -Tu não vai vir? Então, eu me sinto perdida, eu não sei com quem que eu sento. No último dia de estudos, eu sentei só com o Ensino Religioso, porque é uma coisa nova, pelo fato de ter que trabalhar dentro de outras disciplinas, ela não tem a sua aula específica, por exemplo, eu trabalho com o professor de Matemática o Ensino Religioso à noite, então, tem outros profesores que trabalham com Ciências, com Artes. É uma nova forma de trabalhar. Então, como era uma coisa nova tinha que sentar parar e conversar e, por temáticas. Então, por exemplo, agora estamos trabalhando a família, o próximo bimestre é outro tema – drogas – e vai indo. Então, nesse sentido, sentar eu não consigo. Lá em baixo (*refere-se a outra escola*) que eu trabalho História, eu trabalho na parte da manhã, e tem outra professora aposentada que retornou novamente, trabalha na parte da tarde, a gente ainda não teve oportunidade de sentar e conversar, porque não teve ainda nem um dia de estudos, nada. Mas, conversando com ela na sala dos professores que eu vou para uma turma só à tarde, uma oitava série, as outras turmas é tudo de manhã, na segunda-feira. Agora, (*momento da entrevista*) eu teria a primeira aula, mas eu deixei

> uma professora trabalhando e, na quarta-feira eu tenho duas aulas. Mas, assim, mesmo trabalhando no início de aula, já não nos acertamos muito, porque ela é daquele tipo, bem tradicional, bem positivista, ela queria saber certinho assunto por assunto que eu iria trabalhar, cada turma, os livros bem certos. Até eu fique meio assim... Conversei com o diretor, fiquei meio braba, tentei puxar uma forma meio diferente de trabalhar com ela e ela já não aceitou. Ela disse que ela trabalha daquele jeito, os alunos têm que se adaptar e se vem de outra Escola tem que pegar o jeito dela, e, eu já disse para o diretor: - Eu não quero mais papo com ela. Eu sou assim, eu não insisto, quando eu vejo que não tem conversa, eu fico na minha e trabalho do meu jeito na sala de aula, e se ela vê que o meu trabalho é bom e quiser fazer alguma coisa parecida, faça! Senão, ela continua do jeito dela. Então, é outra professora bem tradicional, aposentada e voltando novamente para sala de aula.

Percebemos na fala da professora Marilita, como ela colocou sua inteireza nessa narrativa, ao reivindicar no início espaços para que conseguisse realizar atividades educativas conjuntas. Porém, no segundo momento, mostrou toda sua intransigência para com a professora da outra escola a dificuldade de relacionar-se com uma professora "diferente", desqualificando suas posições e taxando-a de positivista e tradicional. Dessa forma, percebemos como não podemos trabalhar com dicotomias e maniqueísmos nas relações humanas, o quanto somos feitos da contradição e incompletude.

Já professora Ângela Cechetti comentou que vinha desenvolvendo algumas atividades interdisciplinares com os outros professores de sua escola, em alguns projetos específicos:

> Fizemos alguns projetos. Trabalhou um projeto com temas em que a gente faz isso, mas ainda é bastante tímido. Ainda não é bem interdisciplinar. Parece meio engavetado ainda, quer dizer, aquilo que é da História é da História... Quer dizer, se um aluno vai puxar um assunto na minha aula que tenha a ver com a aula de Ciências, digamos, que seria mais bem trabalhado pelo professor de Ciências, eu vou trabalhar, eu vou tentar ver o quê, que todos sabemos, e trazer informações para a sala. Junto. Então, é bastante tímido ainda, mas a gente está fazendo de forma...

A professora Elisabete Moreira, em conjunto com as professoras Ângela Sulsbach e Luzia, vinha desenvolvendo em sua escola um trabalho de construção escrita da história do município de Guatambu onde atuava. Esse trabalho culminou com o desfile de sete de

setembro, tematizado em questões locais, para tanto, houve grande envolvimento de muitas pessoas do município. Enfim, houve um engajamento geral da comunidade nesta atividade, conforme Elizabete se referiu em outro momento do seu depoimento. Procurando entender como os demais professores da escola perceberam esse envolvimento, em torno da História, perguntei: "E com os outros professores, assim, como é que? você tocou um pouco algumas questões, mas, como é que eles vêem esse trabalho de vocês? Você vem tentando diferenciar um pouco esse trabalho? Como é que é avaliado, houve algum choque, atrito, como é que se deu isso?" A professora destacou que:

> Não foi demonstrado diretamente. A princípio é uma crítica meio velada, sabe? Aquele negócio assim... No geral, na nossa Escola, as aulas de História são muito bem quistas, sabe? Isso já é um ponto a favor. E, assim, há aquela coisa de que professor de História é o bonzinho. Porque na verdade, a gente tem uma troca, e uma poderia dizer o termo amizade. Mas, nos damos muito bem com os alunos, eles demonstram isso, sempre. E, há aquela coisa, não existem muitas notas baixas em História, é difícil, não tem. É claro, sempre tem exceções, mas são difíceis as notas baixas. E daí sempre tem aquela coisa: -Ah, História vai passar. História não tem problema! Só quê, o que não se pergunta, é: - Por que, em História não tem problema? Então, só que isso não é uma coisa aberta: - ah, fulano faz isso! Não é assim. Sempre há umas indiretas vamos dizer, assim, sabe? Mas, só que nós também temos professores em outras áreas que estão fazendo trabalhos mais ou menos no mesmo estilo, e daí com esses sem problema algum.

A professora Gentília destacou que as relações mais conjuntas de trabalho, em sua escola, são quase inexistentes. Para exemplificar, narrou a seguinte experiência:

> O planejar junto é muito fraco. Eu, por exemplo, eu fiz um trabalho em grupo com a 5ª série, foi feito todo o trabalho, desenvolvido. E, depois, quando foi realizada aquela exposição com os trabalhinhos, com os textos, com aquilo que eles xerocaram, sobre o índio e os objetos que eles tinham, até, que eles compraram de índios. Depois os Professores de Artes... No dia que eles expuseram o assunto, em Artes, Língua Portuguesa e Geografia. Eles trabalharam, usaram aquele mesmo assunto para trabalhar, por exemplo, o índio em Artes. A Língua Portuguesa, daí, a questão de poesias, textos, relacionando com o índio também, e em Geografia, os espaços onde os índios viviam mais. Até, inclusive, eles conseguiram um xerox, mostrando o mapa do

> Brasil aonde existia maior concentração indígena, e as tribos a que pertenciam. Assim, mais para localização. Então, Geografia também trabalhou alguma coisa. Mas não houve uma continuidade, entendeu? Que devia ter existido. Daí quebra.

Procurando entender melhor o que ela estava explicando, perguntei: "Nas Escolas, não tem ninguém que faça essa coordenação mais pedagógica, de chamar para sentar, para planejar, para organizar isso, não existe?" Ela, então, respondeu que: "A diretora propôs meio dia de estudo para isso, os professores acharam que não era preciso. Então, se fez um Conselho de Classe um dia e meio, e o outro meio dia se deu aula, já que ia dar aula. Sabe o que é? É isso. Daí não dá".

A professora Meire, que já trabalhava há 14 anos na Escola, e que após a conclusão da graduação assumiu as aulas de História, destacou uma experiência de integração de atividades entre os professores, a qual estava sendo colocada em prática em 2001 – ano de realização da entrevista:

> Com certeza este ano mais do que nunca. O Colégio este ano está com uma proposta diferente, que além de ser diferente, ela está sendo colocada em prática. Porque o que me incomoda e muito, inclusive, o irmão diretor, às vezes, fica meio bravo comigo. Mas é isso mesmo. É você teorizar, teorizar... E, não ir para a prática, este ano acho que de tanto nós cobrarmos a tal da teoria está sendo colocada em prática Nós temos todas as segundas e quartas-feiras no final da tarde, uma hora de reunião no final da tarde, ela inicia por volta de vinte para as seis e termina por volta de quinze para as sete. Nas segundas -feiras nós nos reunimos com todas as áreas e as quartas-feiras nós nos reunimos por área. É nesses momentos que nós procuramos não só fazer a relação, trocando experiência, bem como material, ou idéia. Às vezes, vamos com uma proposta e chega lá, acabamos construindo outra, porque onde várias pessoas pensam juntas a coisa tende a somar e a ser diferente. Eu diria que existe sim, e que tem dado certo, porque eu já tenho 14 anos de casa, conheço e me dou muito bem com todo o pessoal. Eu sou uma pessoa que costumo buscar.

A professora Evania enfatizou os momentos conflituosos que viveram, ao relacionar-se com várias pessoas da escola, as quais questionavam as suas aulas, a sua organização espacial das salas de aula, as visitas que realizava, a sua metodologia,

enfim o seu trabalho que era diferente do que estava convencionado ser na Escola uma aula de História:

> Sim, já, já teve a questão, principalmente na questão da metodologia. Que quando tu pegas a 5ª série, salas bastante cheias, às vezes, tu precisa ocupar um espaço maior, faz um barulho maior, é bastante questionado. É colocado o professor como sem domínio de classe, como baderneiro, como professor que na verdade não tem conteúdo, está 'enchendo lingüiça'[9]. Então, eu já tive uma experiência bem desgastante com uma professora, até, eu estava no lugar dela, que não foi muito legal. Porque ela queria que eu colocasse o aluno sentado um atrás do outro e 'fique quieto'. Assim, bem complicado. Geralmente, dava bastante crítica, mas tirando aqueles... Que eu estava em sala de aula, ela tinha saído de ser professora para ser orientadora. E, como eu usava muito trabalho de grupo. Usava a área coberta, usava filmes, saía com os alunos, levava eles. Levei eles no CEOM. Levei eles em vários locais. Discuti, pedi para uma pessoa da comunidade foi trabalhar nesse bairro, para ir uma pessoa mais velha conversar. Eles traziam trabalhos de casa, eles faziam pesquisa com os avós, com os pais. Ela veio, me chamou, disse que eu não estava trabalhando os conteúdos. E que, como que um aluno, ali da sexta - que foi o problema maior com a sexta série - que eu investi bastante com pesquisas, com os avós, com os pais. Ela disse que eles não tinham conteúdo nenhum de História. E essa foi... Daí a gente teve até uma discussão, e, até hoje eu não consegui trabalhar lá de novo. Mas, é uma coisa que tu cresce, tu aprendes. Não consegui convencer ela da minha metodologia. Até hoje, não consegui convencer ela.

Perguntei, então: "Qual foi à recepção dos alunos ao trabalho naquele momento?" A professora Evania respondeu que:

> Foi ótimo, eu senti, que naquela época eles disseram que geralmente, era bem difícil trabalhar com eles. Eu não tive nenhum problema de indisciplina, nenhum problema de disciplina. Tenho um bom relacionamento com eles, até hoje eu os vejo na rua, me cumprimentam, vêm perguntar da minha família. Com eles foi

[9] - Termo comumente usado quando alguém se refere a outro que está "enrolando", tentando matar tempo. Este termo tem uma significação cultural muito forte na Região Oeste de Santa Catarina, cuja economia está pautada na produção de lingüiças e demais embutidos de frango e suínos.

> muito bom. Sei que valeu a pena. Eles gostavam de História. Eles gostavam. Então isso, assim, foi bem gratificante.

A professora Dirce narrou algumas atividades interdisciplinares que aconteciam de forma mais ou menos sistemática na escola em que trabalhava; assim descreveu:

> Nós conseguimos. Até pela questão dessas possibilidades de seminários que existem, nós conseguimos. Nós temos quinzenalmente períodos de leitura também. Então, existe uma interdisciplinaridade com os professores de Português, com a professora de Geografia, até com Matemática também em alguns pontos, a de Artes, que está muito ligado à História. Alguns pontos quando conseguimos parar, sentar e fazer essa relação. A professora de Artes pede para eu dar um toque nesse assunto, eu peço para ela mostrar um quadro relacionado àquele conteúdo histórico, eu acho que conseguimos fazer isso. Pelo menos, o mínimo do que se poderia fazer, temos feito.

Esses depoimentos ate aqui apresentados constituem. Para mim, a tentativa de produzir conhecimentos numa perspectiva dialógica. Procurei fazer como Bakhtin nos ensinou, o quão necessário é fazer a recomposição dos sujeitos nas suas totalidades; procurei ver os fragmentos, os estilhaços das experiências nas narrativas das professoras, mas também a totalidade das relações, ao pensar a escola marcada, sobretudo, pela racionalidade instrumental. Possibilitou-me perceber, nessa relação com o outro dos depoentes, o quanto é necessário, para nós pesquisadores, respeitarmos e valorizarmos nosso outro na relação de pesquisa, fazendo com que este- o depoente - se torne sujeito, que tenha também autoria. Assim: "O objeto de estudo torna-se então sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que o estuda" (AMORIN, 2004, p. 188).

Nesse caso, os outros, em suas falas deixaram explícitas as tensões havidas na produção de seus saberes e práticas histórico-educacionais; deixaram marcas, que evidenciam suas resistências, em prol de outras concepções, de diálogos, pautados no respeito mútuo, nas trocas dos saberes, das experiências vividas; ousaram, muitas vezes, questionar as culturas escolares, fundamentalmente marcadas pela racionalidade técnica instrumental; buscaram pequenas brechas de relações com os outros – a despeito da

rigidez, da cristalização das práticas, relativas aos tempos, aos espaços e às relações socioculturais.

Nessas relações com os outros, podemos questionar: até que ponto os professores e professoras depoentes foram autores, ou até que ponto desenvolveram relações que lhes possibilitaram o fazer-se juntamente com os outros? Como desenvolveram as atividades cotidianas; prevaleceram práticas individuais, individualistas ou coletivas? Como lidaram com a verdade, ao construírem suas narrativas? Como foi tratada a linguagem, de forma instrumental monovalente e/ou aberta à polissemia? A linguagem contribuiu na construção dos professores e professoras depoentes enquanto sujeitos autônomos? A linguagem foi utilizada para forjar e instituir brechas que possibilitaram o fazer-se de forma relacional, individual? Enfim, essas são algumas das interrogações que se abriram para mim com esse capítulo; para outros pesquisadores, provavelmente, outras surgiriam.

PALAVRAS FINAIS

Somente o sujeito da experiência está aberto à própria transformação
Jorge Larrosa

Vivemos tempos de Neoliberalismo, Globalização, Neotecnicismo, Neopositivismo, Pós-modernidade, de perda de valores, de perda da humanidade, tempos da não-relação, do não-ser, do não-diálogo, da falta de memória, do apagamento das experiências, de prevalecimento das vivências automatizadas, da necessidade de a tudo e todos mudar; enfim, um tempo que tenta fazer dos professores e professoras multidão sem rosto, sem nome, autômatos, isolados nas Escolas, onde foram transformados em "mais um".

Ao mesmo tempo enfrentamos tempos de retomada de alguns modelos de formação de professores, organizados para o aligeiramento, para a hierarquização entre a pesquisa e a docência nos quais se reforça a formação para a submissão e a dependência - como fazem muitos dos Cursos de Normal Superior, os Cursos à distância, os Cursos das empresas de ensino, das "fábricas de diploma". Situações criadas e defendidas por aqueles que entendem que o papel do professor é ainda o de transmissor de conhecimentos e não o de produtor; apregoados por aqueles que entendem que o lugar específico da produção de conhecimentos situa-se na academia; práticas incentivadas por aqueles que apregoam a "transposição didática" e tantas outras formas de subvalorizar os professores e professoras das Escolas de Ensino Fundamental e Médio do nosso país.

Tempos estes em que se predetermina que os professores devem ter formação universitária, sem levar em consideração as condições efetivas para tal, inclusive culpabilizando os professores pela sua não formação. Determinação esta que vem

promovendo, muito mais, uma busca desenfreada pela formação a qualquer custo e de qualquer forma, caindo, assim, nas armadilhas da própria profissionalização.

Portanto, tenho presente o quanto são ambíguas e contraditórias as relações entre discursos e práticas desenvolvidas na contemporaneidade – sobretudo a partir dos anos 1990 – também em nosso país, no que se refere a formação de professores. Quero, apenas, destacar algumas situações vividas nestes tempos, em que, se por um lado tem-se incentivado a expansão das redes de ensino e acesso à educação, e por outro, na tentativa de se para atender às necessidades de professores relativas às novas demandas, tem ocorrido a proletarização dos profissionais da educação; as condições de trabalho tem sido deterioradas e a natureza do trabalho docente tem sido precarizada. Simultaneamente a estas condições, foi sendo exigido que as professoras e professores se profissionalizassem.

Para atender às necessidades de profissionalização e de formação de grande número de professores que tinham uma formação inicial em Nível Médio, foram sendo expandidas as redes privadas de ensino superior em muitos casos escolas de Ensino Médio, tal expansão ocorreu, muitas vezes, sem maiores e investimentos da parte dos donos dessas faculdades.

Ao mesmo tempo, também passou a acontecer uma corrida desenfreada por cursos de capacitação, fornecidos pelos órgãos governamentais e entidades privadas, muitas vezes, verdadeiros caça níqueis de baixa qualidade, contribuindo para reforçar as condições hierárquicas e de separação entre produção e transmissão de conhecimentos.

Estas situações não aconteceram sem resistências; os movimentos de trabalhadores em educação dos diferentes níveis de ensino tem estado presentes, denunciando essas formas aligeiradas de formação docente. Muitas vezes, os movimentos de professores, levaram, paralelas às lutas por melhores condições de trabalho, os enfrentamentos pela profissionalização ou pela preservação da profissionalização.

Neste contexto, a heterogeneidade das formas de ser professor, foi sendo percebida também por setores da academia; nestes espaços acadêmicos foram sendo produzidas possibilidades alternativas de produzir conhecimentos na relação com os professores; evidentemente que as formas de pensar sobre ou para os professores ainda se mantém ativas e disputando espaços.

Ao realizar a presente pesquisa relativa à questão do "fazer-se professor", procurei fugir especialmente de dois discursos extremamente recorrentes na formação de professores. O discurso da vitimização, no qual o professor é sempre uma vítima do sistema sócio-econômico vigente em nossa sociedade, que não valoriza os professores e não dá condições para que estes se formem, que desenvolvam trabalhos diferenciados. O outro discurso, ao qual procurei afastar-me diz respeito à retórica da importância dos professores para as mudanças das condições injustas das sociedades atuais. Entendo que não há mais lugar para estes discursos vazios, quer sejam ele elaborado por setores mais ou menos questionadores da "racionalidade contemporânea". Entendo ser necessária uma outra atitude ao abordar a questão, especialmente, a atitude de dialogo com os professores, entendendo-os como sujeitos de seu fazer.

As condições acima descritas evidenciaram-se nas falas dos nossos depoentes, os quais foram impulsionados a buscarem a formação universitária em um Curso semipresencial, talvez naquele momento, o único possível para suas condições financeiras, disponibilidade de tempo, distância de outros locais de formação. Apesar das condições adversas de formação de nossos depoentes, pude perceber, em quase todas as suas falas, o interesse em fazer uma faculdade que lhes desse condições de uma melhor atuação profissional. Percebi, nestas falas, que não bastava ter apenas a titulação; era necessário algo mais, tanto que vários desses depoentes haviam iniciado graduações em outras faculdades da região; porém, em suas avaliações estes não lhes deram o que buscavam - a autonomia profissional.

Ao trabalhar com a idéia de rememoração, na busca de diálogo com Walter Benjamin, encontrei brechas para desenvolver esta tese, procurando trazer à cena alguns valores esquecidos em nossos dias, como a relação, o diálogo o respeito pelo outro, pelas diferenças e, assim, evidenciar que os professores e professoras têm um rosto, um nome, que são autores, que lutam pela sua autonomia intelectual e profissional e que estão abertos ao diálogo.

A experiência de construir esta tese necessitou, antes de mais nada, abertura dos sujeitos: a minha própria, ao dispor-me ao diálogo com os depoentes e com as demais fontes; dos depoentes, ao disporem-se ao diálogo, expondo-se para este trabalho. A abertura trouxe perigos ao realizar a travessia; nos arriscamos, nos expusemos todos, a Universidade, o Curso de História, o professor, o pesquisador, as Escolas, as professoras e professores depoentes. Ao dialogarmos, nos colocamos como sujeitos inteiros, em nossa incompletude.

Aspecto importante foram os vínculos criados durante os quatro anos da Graduação, especialmente, com a turma de 1999, na qual trabalhei oito semestres. Vínculos que foram fortalecidos com o ato da entrevista, quando então entrei em seus mundos, suas casas, seus locais de trabalho, suas vidas, quando se dispuseram a conceder os depoimentos quando confidenciaram seus medos, suas angústias, raivas e necessidades sabendo que estas confissões poderiam tornar-se públicas, com a construção desta tese.

Os vínculos foram sendo construídos de forma mais estreita, mais próxima; outros de forma mais larga, alguns mais frouxos, mas, mesmo assim, foram vínculos construídos, antes, durante e, especialmente, depois das entrevistas no momento do ler, cortar, recortar suas falas, ao dialogar com cada um deles. Neste último movimento, pude entender muitas atitudes tomadas durante o Curso, quando, às vezes, eram arredios e, em outras, muito próximos.

Percebi, no decorrer desse estudo, que um ponto relevante para o fazer-se professor ou professora é que, enquanto educadores precisamos ousar ir além dos

modelos idealizados, quer pela legislação oficial, quer pelos projetos dos Cursos de Licenciaturas. Ousar buscar; ousar inovar; ousar experimentar, como fiz ao organizar e desenvolver a disciplina Prática de Ensino de História, ao vincular ensino e pesquisa, através de caminhos nunca dantes navegados por mim; ousar dar autonomia aos discentes, quando vinham me perguntar "como devo fazer", eu respondia pense, elabore um rascunho depois conversaremos; ousar enfrentar colegas que diziam e dizem que o Curso de História da UNOCHPECÓ é de Licenciatura, portanto, não precisaria desenvolver pesquisas; ousar buscar como outros professores viveram as experiências iniciais enquanto professores ao chegar na Escola.

Ouso mesmo admitir que, somente no decorrer da feitura da tese me dei conta de significados, para mim mesmo, mais escondidos no que se refere à esta pesquisa, quando me vi novamente em 1987, no Colégio Bom Pastor. Momento em que o modelo de ser professor que eu havia aprendido, não funcionava com aqueles alunos; momento em que precisei construir outras propostas e entender porquê à noite eu conseguia trabalhar de uma maneira satisfatória e naquele colégio era necessário a Supervisora Escolar ficar ao fundo da sala de aula, para que os alunos fingissem ao menos ouvir-me. Somente agora, depois deste processo de rememoração, percebo o que poderia ter sido melhor trabalhado, à "relação" com os alunos. Com os discentes das turmas da noite havia proximidade, relação, até afetividade de minha parte e da deles, enquanto que com os da manhã... Com os alunos do noturno, conseguia conversar, ser entendido e entendê-los, dialogávamos para além da relação professor/ alunos.

Penso que a metodologia que adotei, para construção da tese, foi adequada ao proposto, porque ao realizar as entrevistas e tratá-las não busquei "a verdade" absoluta e, sim, a produção de experiências vividas e de memórias. Porém, mantive a rigorosidade e a preocupação com as questões metodológicas, quanto à realização das perguntas, à construção das narrativas, à condução, à transcrição fiel, e posterior "organização" das falas, procurando trazê-las para o registro escrito, procurado ao

mesmo tempo manter os vínculos com a originalidade e singularidade destes depoimentos.

Procurei realizar a contextualização de cada depoimento para que os leitores percebessem, minimamente, os lugares sociais das falas e, assim, entendessem determinados aspectos das mesmas.

Reconheço alguns limites na construção das relações como os depoentes e com as demais fontes: o fato do entrevistador e do ex-professor de Prática de Ensino de História serem a mesma pessoa, talvez, tenha despertado nos professores e professoras a necessidade de quererem mostrar uma imagem de "bons" docentes; talvez tal fato lhes tenha potencializado preocupações em falar aquilo que pensavam que eu gostaria de ter ouvido; além disso, o meu envolvimento visceral com o que estava sendo pesquisado, talvez, tenha me inviabilizado a percepção de determinadas questões ou talvez tenha dificultado a mínima isenção necessária na relação com esta pesquisa; também não realizei uma segunda ou terceira entrevista, quando talvez poderiam mostrar-se mais abertos e expusessem novas questões.

Contudo, a perspectiva de trabalhar com a dimensão do fazer-se professor, possibilitou-me perceber como é possível ir além do ensinar História, produzindo conhecimentos e integrando outros sujeitos ao processo educacional, tais como pais, avós e uma comunidade mais ampla. Comunidade esta que mesmo sem envolvimento direto com as Escolas, com as crianças ou jovens em idade escolar participam, contribuem ao irem até as Escolas ou assistirem atividades desenvolvidas a partir das aulas de História como apresentaram os professores depoentes ao narrarem suas experiências registraram também a interação com estes outros sujeitos, na produção dos saberes históricos escolares. Assim, por exemplo:

O professor Narcisio ao trabalhar, em suas aulas, temas referentes à produção agrícola - em que muitos de seus alunos trabalhavam diretamente – focalizou e propiciou relações com os pais dos alunos, trabalhadores agrícolas.

A professora Dirce ao incentivar e acompanhar seus alunos à diversas manifestações de estudantes, potencializou relações analíticas com outros trabalhadores.

A professora Jussara, ao promover na Escola uma exposição fotográfica sobre sua comunidade, envolveu os pais e familiares na busca dos documentos e organização da exposição.

O professor Jéferson, ao desenvolver o trabalho conjunto com a professora de Língua Portuguesa trabalhando um documentário sobre a História Regional, construiu relações interdisciplinares.

A professora Joana, ao levar as parteiras do município para que falassem aos alunos sobre um trabalho hoje proibido pela medicina, mas que na época da Colonização era essencial, contribuiu para a ampliação das interlocuções dos alunos com outras fontes.

As professoras Elisabete Moreira, Ângela Sulsbach e Luzia, que ao organizarem um desfile de Sete de Setembro, mobilizaram praticamente todo o município de Guatambu, trabalhando com a História Local;

A professora Ângela Cechetti, ao discutir a colonização do Oeste Catarinense solicitou e foi atendida pelos pais que responderam a questionários, contaram experiências familiares para seus filhos que, anteriormente, não haviam contado.

A professora Evania, ao levar os alunos ao Centro de Organização da Memória do Oeste Catarinense – CEOM, provocando a irá da coordenadora pedagógica que questionou se aquelas seriam aulas de História, atuou também na ampliação dos diálogos na produção dos conhecimentos escolares.

A professora Gentília, ao discutir com seus alunos questões sociais contemporâneas tais como a condições de vida dos agricultores da região, estimulou análises históricas mais comprometidas com o presente.

A professora Nanci, ao organizar uma exposição de fotos sobre os 500 anos de descobrimento do Brasil, aberta à comunidade também demonstrou-se comprometida com esta visão educacional mais aberta a relação com diferentes sujeitos.

E assim, como estes outros momentos foram relatados os quais evidenciaram como é possível trabalhar, pensar e produzir saberes histórico-escolares, para além do convencionado.

As memórias desses professores nos trouxeram, além de informações, o registro de experiências vividas, nos transmitiram saberes que foram construindo na relação com os outros diferentes sujeitos, com os quais conviveram na e após a Graduação em História. Percebemos, assim, que, como escreveu Sacristán (1999), uma outra racionalidade é possível[1] no ato de fazer educação, quando pensamos para além da racionalidade científica. Racionalidade estética, nas pegadas de Olgária Matos.

A construção dessa tese foi um entrecruzamento de diferentes trajetórias situadas em tempos e espaços produzidos com diferentes sujeitos, cujo objeto fundamental foi buscar os outros, professores de História em início de Carreira. Nesta busca do outro, busquei também a minha imagem de professor, o meu fazer, as minhas memórias e experiências, na tensão das imagens dos outros, as quais se entrecruzaram, ao trazer os significados relativos à questão do ser e fazer-se professor.

Ao anunciar a minha palavra e a do outro, fui tendo contato comigo e com as experiências vividas por mim e pelos outros, ou por nós em momentos historicamente datados. Estas experiências fazem sentido, quando elas devolvem a cada um de nós, que rememoramos, o sentido de nossas produções como autoria,. Assim, reconhecemos que os professores e professoras depoentes são autores de seus saberes,

[1] - O referido autor, no livro "Poderes Instáveis em Educação" trabalhou com a possibilidade de trocarmos a racionalidade técnica - manifesta na educação quando esta se arvora científica – por outra racionalidade, para ele a educação deveria se constituir como arte e não como ciência.

de seus trabalhos, das experiências desenvolvidas em suas aulas, em diferentes espaços. Também expressaram sua autoria quando apresentaram diversas sugestões para o ensino de História, para os professores do Curso de Graduação e para a própria Universidade, ao pensarem como ela poderia ter maior proximidade com as Escolas e os professores do Ensino Fundamental e Médio. Vejamos:

> A Universidade poderia trabalhar justamente na produção de textos, para passarmos para os nossos alunos. Até a questão Didática que eu te coloquei assim, que eu encontro algumas dificuldades hoje para montar novas dinâmicas na sala de aula. (...) Nesse sentido, a Universidade pode contribuir indo até as Escolas ver como esses professores estão. Não para estar criticando, e sim ajudando, avaliando, até criticando sim, de uma forma positiva, e vendo aonde o professor pode estar mudando. Eu acho que isso é importante (Profª. Dirce)

Na mesma direção a professora Evânia, comentou:

> A Universidade está bastante afastada. Embora, tenha alguns cursos, algumas coisas que, muitas vezes, os professores não têm acesso, não têm tempo, não têm como ir, não têm como fazer, mas deveria ser mais próximo, eles deveriam ter mais participação, dentro da Rede Municipal e Estadual de Ensino. Deveriam achar meios da Universidade fazer uma espécie de laboratórios, laboratórios mesmo, para a prática.

A professora Gentília, por sua vez, defendeu que a Universidade poderia contribuir ao:

> Criar um curso, levando os professores de vez em quando para lá, justamente para eles levarem as realidades. Eu acho que isso vai ajudar vocês lá. Garanto que um vai falar de uma realidade e o outro vai falar da outra, e assim, que às vezes a gente precisa de alguém a mais justamente para auxiliar a gente. (...) Eu acredito que a faculdade criar um curso, alguma coisa, uma vez por bimestre, uma forma de ajudar esses professores, porque eu me sinto muitas vezes angustiada mesmo, por não poder às vezes... Porque eu tenho minhas dificuldades, minhas limitações, isso eu sempre tive... Não sei se os outros também sentem isso, mas eu acredito, assim, que se encontrar, levar essas dificuldades, discutir essas dificuldades no grupo, vai ajudar vocês lá, talvez até pensar em alguns caminhos diferentes, sei lá se isso pode contribuir. Porque vocês deram a terra, a semente e a enxada, digamos, e de

> repente você semeou, e agora a gente tá vendo que faltou alguma coisa para essa terra produzir mais.

Para a professora Joana:

> A Faculdade deveria se aprimorar cada vez mais, principalmente, com práticas novas, trazer novos, novas descobertas a nós. Esse contato eu acho que deveria, que deve ser importante, porque a gente percebe é a acomodação. Você fez um curso superior, você vai para sala de aula, você trabalha, e muitas vezes você fica muito estagnada, não vai à procura. Está formado é o suficiente. Então eu acho que isso que tem que acontecer, essa conscientização de que você não pode parar, estudar e também até visitar a Faculdade, visitar o Curso, ver como é que está, continuar esse contato, que eu acho que é muito importante. (...) Eu acho que isso que tem que haver, esse contato recíproco e sempre procurar coisas novas.

Para o professor Narcisio a Universidade poderia contribuir:

> Se a gente pudesse, buscar informações lá. Se pudesse ter uma ligação com a Universidade, seria interessante isso. Na minha área de estudo, porque a gente tem, na área de formação mais específica de Educação. Eu acho que é muito importante isso, a Universidade buscar o formando, depois, para ver a forma como está trabalhando, e quem sabe com isso vocês consigam nos trazer de volta lá para Faculdade, algum cursos, alguns estudos, que é muito importante, porque a partir da Universidade é o início do nosso trabalho.

Os demais professores e professoras depoentes também expressaram em diversos momentos como são autores de suas práticas, de saberes, de experiências... Práticas, experiências e saberes, os quais já me reportei ao longo deste trabalho.

Desta forma, um pouco daquilo que realizamos em conjunto com estes professores enquanto discentes, pode ser evidenciado nos diferentes momentos em que narraram o que fizeram, no seu fazer cotidiano.

Evidenciaram-se muitas tensões entre o eu e o nós nos diferentes espaços e relações vivenciadas pelos professores e professoras depoentes, mostrando como são pessoas inteiras, com dimensões consciente e inconsciente, com sonhos, com desejos, com dúvidas, com medos, com angústias, enfim com suas vidas.

Bom, ao chegar ao final desta tese, não pretendo, como talvez fosse de praxe produzir conclusões fechadas. Prefiro optar pela incompletude como possibilidade final, pois enfatizo que estamos sempre nos fazendo e para melhor dizer como estamos em permanente feitura, trago aqui uma poesia, focalizando significados eleitos por mim – na relação com os outros – relativos à vida!

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita, e é bonita.
Viver
E não ter vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah! Meu Deus eu sei, eu sei.
Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita, é bonita.
(O que é o que é – Gonzaguinha)

FONTES

ANAIS do V Seminário Integrado de Iniciação Científica. Joaçaba: UNOESC, 1999.

ATA DA 26ª REUNIÃO DO CONSELHO SUPERIOR CES/FUNDESTE, 01/11/1990.

BOLETIM SALA DE AULA. Chapecó: UNOCHAPECÓ – Vice-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, 2004.

BRUNETO, Neiva; BERTOLLO, Marilita. **O PMDB e a Prática Clientelista em Xaxim**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

BUSATO, Elisabeth; PIAZZA, Laura. **Kaingang**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1998.

CHAPECÓ DISTRITO INDUSTRIAL: Estudo de Viabilidades. FUNDESTE, 1978.

CASAGRANDE, Gentília; FURLAN, Narcisio. **Experiências De Trabalhadores Rurais Em Parceria**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1998.

CASTRO, Meire Ferrari de; GAZZONI, Nilva. Do Relato de Vida: a experiência empresarial feminina em Chapecó-SC. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1998.

CECHETTI, Ângela de Lima; SHEREGELE, Marli. **Trabalho, Lutas e Sonhos: experiências e solidariedade de homens e mulheres no processo de (re) assentamento da Fazenda Burro Branco (1980-1998)**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

CONVOCAÇÃO nº 010/ Gab. Dir/90 – CES FUNDESTE.

CORÁ, Luzia Margarete; MOREIRA, Elisabete: SULSBACH, Ângela R. da Silva. **Ocupação e Colonização do Município de Guatambu no Período de 1910 a 1950**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1998.

CORREA, Jussara; ZAMONER, Zuleika. **Permanências, Rupturas e Reelaborações Culturais: Uma Análise do Cotidiano das Mulheres em Caxambu Do Sul – SC, nas Décadas de 19930 – 1960**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

DALLASTRA, Tânia; TIEPO, Vanda. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular no Município de Chapecó**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

DEPOIMENTO ORAL DE: Ângela Maria de Lima Cechetti, 10/07/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Ângela Regina Da Silva Sulsbach, 26/03/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Armia Luvisa, 30/11/1995.

DEPOIMENTO ORAL DE: Beatriz Malmann Berta, 28/11/1995.

DEPOIMENTO ORAL DE: Débora Dutra, 10/07/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Dirce Laufer, Março, 2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Cleusa Rossi, 28/11/1995.

DEPOIMENTO ORAL DE: Elisabete Dal Piva Moreira, 26/03/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Elisabeth Franciscato Busatto,09/07/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Evania Müller Da Rosa, 10/06/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Gentília Geltrudes Casagrande, 15/05/2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Jéferson Tizziani, 12/04/2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Joana D'arc Sotilli, 15/05/2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Juscemara De Alencar Matielo, 09/04/2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Jussara Odete Correa, 28/03/200.

DEPOIMENTO ORAL DE: Luzia Margarete Corá, 26/03/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Maria Tereza Grando, 30/11/1995.

DEPOIMENTO ORAL DE: Marilene Marchiori, 28/11/1995.

DEPOIMENTO ORAL DE: Marilita Claudia Bertolo Sagaz, 09/04/2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Meire Ferrari De Castro, Março, 2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Nanci Laufer Krindges, 15/05/2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Narcisio Furlan, 15/05/2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Neiva Bruneto Bês, Abril, 2001.

DEPOIMENTO ORAL DE: Tânia Dalastra, 11/07/2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Vanda Tiepo, 11/07, 2002.

DEPOIMENTO ORAL DE: Zilda Ceretta, 30/11/1995.

DIÁRIO CATARINENSE, 25/08/1993, em **Suplemento Especial sobre Chapecó**.

DIÁRIO OFICIAL. 12/10/1989. **Decreto nº 98.275**, de 11 de outubro de 1989.

DUTRA, Débora. **A Atuação da Imprensa Escrita em Chapecó nas Eleições Municipais em 1996**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

ESTADO DE SANTA CATARINA – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino Superior. **Autorização (projeto) para funcionamento do Curso de História – Licenciatura Plena**, 1989.

ESTADO DE SANTA CATARINA – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino Superior. **Relatório de Verificação Prévia – FUNDESTE**, 1989.

ESTADO DE SANTA CATARINA – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Ensino Superior. **Autorização para oferta do Curso de História - Licenciatura Plena na Modalidade Alternativa**, 03/01/1995.

EXTENSÃO COMUNITÁRIA DA UNOCHAPECÓ. Chapecó: UNOCHAPECÓ/ Vice-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO/ Coordenadoria de Extensão, 2003.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. **Projeto de Universidade.** Chapecó, 2001.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, **Grade Curricular Proposta Para o Curso de História**, 1989.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, **Grade Curricular Proposta Para o Curso de História**, 1990.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, **Objetivos e Ementas Para o Curso de História**, 1990.

FUNDESTE –Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Projeto de Universidade. Chapecó, **Sistema de Pré-Requisitos Para o Curso de História**, 1990.

KRINDGES, Nanci Laufer. **Experiências e Relações Sociais: o cotidiano de homens e mulheres em Cunha Porã – SC de 1930 a 1945**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

LAUFER, Dirce; GERMENDORF, Sandra. **Kaingang: história e memória**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

MANUAL DE NORMAS E PROCEDIMENTOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE HISTÓRIA. UNOESC,1994.

MATIELO, Juscemara Alencar; FAVERO, Isabete. **Um Conflito Interétnico: Caboclos e Italianos em Coronel Freitas**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1998.

MATRIZ CURRICULAR 136, do **Curso de História da UNOESC**, 1994.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSITUCIONAL, UNOCHAPECÓ: Chapecó, 2005.

PARECER DE **Reconhecimento Do Curso De Estudos Sociais do Centro de Ensino Superior** - Chapecó - SC, processo número 5.322/76 aprovado em 01/06/77.

PARECER NO 123/89 DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CHAPECÓ, versão preliminar, Prefeitura Municipal de Chapecó 1991.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA. Chapecó: UNOESC - Chapecó, Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, 1999.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EXTENSÃO. Chapecó: UNOCHAPECÓ - Vice-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós – Graduação. Chapecó: Argos, 2003.

POLI, Odilon Luiz. **Considerações Sobre as Atuais Condições da UNOESC e as Perspectivas de Recredenciamento Enquanto Universidade**. Chapecó: UNOESC - Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Grduação, (Dig.), s/d.

PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO PARA PLENIFICAÇÃO DAS LICENCIATURAS DE PRIMEIRO GRAU enviado ao Conselho Estadual de Educação em 18 de setembro de 1984.

PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA MODALIDADE ALTERNATIVA, 1994.

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, datada de 07 de abril de 1989.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DO CURSO DE HISTÓRIA, em 15 de junho de 1993.

RESOLUÇÃO Nº 47 CONSEPE - Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UNOESC, 1999.

RESOLUÇÃO Nº 39 CONSUN – Conselho Universitário da UNOESC, 1999.

ROSA, Evânia Müller da; SANTIM, Margarete. **As Mulheres No Movimento Dos Trabalhadores Sem Terra**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1998.

SOTILLI, Joana D'Arc. **A Curiosa, a Parteira em São Lourenço D'Oeste de 1950-1960**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

TIZZIANI, Jéferson; SALINI, Gilberto. **A Migração dos Trabalhadores Rurais de Rio dos Índios (RS) à Chapecó**. Chapecó: UNOESC. Trabalho de Conclusão do Curso de História, 1999.

TUMELERO, Silvana Marta (Org.). **Políticas e Diretrizes Para os Cursos de Graduação da UNOESC/Chapecó.** Chapecó: UNOESC - Pró-Reitoria de Ensino, 2000.

UNOCHAPECÓ, Site Oficial. http://.unochapeco.edu.br, acessado em 08/06/2005.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC. **Projeto de Universidade.** Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Joaçaba/ Chapecó/ Videira. Porto Alegre: Evangraf, 1991.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Que Raio de Professora Sou Eu**. São Paulo: Scipione, 1992.

AGOSTINI, Sandra; PAIM, Elison Antonio. **ESTÁGIO:** contribuições para a formação do professor de História. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (História) – Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Chapecó, 2005.

AGUIAR, Elisabete Monteiro de. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.153-181.

ALARCÃO, Isabel. A experiência portuguesa. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, 33-69.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. **A Profissionalização dos Formadores de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, Francisco Cordeiro. A (in) satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto - Portugal: Ed. Porto, 1997.

p. 81- 115.

ALVES, Maria Leila formação continuada: memórias – João Cardoso Palma Filho. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 279-296.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores:** pensar e fazer. 7ª Ed., São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pensar a formação de professores ou sobre mundos em redes. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (0rgs.). **Bacharel ou Professor?** O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p.69-82.

_____; GARCIA Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivencia de um processo In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de Professores**: pensar e fazer. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-88.

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. IN: SILVA, Marcos Antonio da. **República em Migalhas:** história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 10.

AMORIM, Marilia. **O Pesquisador e Seu Outro**: Bakhtin e as Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2ª reimpressão, 2004.

ANTONACCI, Maria Antonieta.(Editora). **Diálogos com E.P. THOMPSON.** Projeto História nº 12.São Paulo: EDUC, 1995.

APPLE, Michael. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2ª ed, 2000.

_____. Quem De - Forma o Profissional do Ensino? In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003, p. 103-117.

ASSMANN, Hugo. “Pedagogia da Qualidade” em Debate. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel L.L; GEBRAM, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p.185-217.

AVALOS, Beatrice. Creatividad Versus Autonomía Profesional del Profesor: consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. In: **Pensamiento Educativo, v.14.** Santiago de Chile: PUC-Chile, 1994.

AVANCINI, Elsa Gonçalves et al. **Área de Estudos Sociais:** Metodologia. Ijuí: Livraria UNIJUÍ, 1986.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. De “abobrinhas” e “troca de figurinhas”. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de Professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.11-25.

BALDIN, Nelma. **A História dentro e fora da escola**. Florianópolis: UFSC, 1989.

BAKHTIN, Mikhail (Volovhinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Sao Paulo: HUCITEC/Anablume, 10ª Ed.,2002.

_____ **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de Rabelais. São Paulo – Brasília: Hucitec – Edunb, 1993.

_____. O Problema do Texto. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 327-368.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BAR, Graciela. A experiência argentina. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p.13-22.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARLOW, Michel. **El Pensamiento de Bérgson**. México: Fondo de Cultura Económica, Traducción al español: María Martínez Peñalosa, 1996.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BARROS, Marta Silene Ferreira; MORAES, Silvia Perreira Gonzaga de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs.).**Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá, PR: Eduem, 2002, p.15-31.

BELANI, Eli Maria. **Madeiras, Balsas e Balseiros no Rio Uruguai**: o processo de colonização no Velho Município de Chapecó (1917-1950). Chapecó: Cometa, 1996.

BELANI, Eli Maria. **UNOESC - Campus de Chapecó**: um sonho concretizado (1970-1975). Chapecó: Cometa, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas vol. 1).

_____ Rua de Mão única. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (obras escolhidas vol. 2).

_____ **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.185-236. (obras escolhidas vol. 3).

_____ **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, 1992.

_____ **A Modernidade e os Modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____ **Reflexões Sobre a Criança o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2002.

_____ Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119. (obras escolhidas vol. 1).

_____ **Sobre o conceito da História.** Obras escolhidas. **Magia e Técnica, Arte e Política.** 7a ed, São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____ A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica – primeira versão. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (obras escolhidas vol. 1).

_____ O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221. (obras escolhidas vol. 1).

_____ Infância em Berlim por volta de 1900.In: **Rua de Mão única**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 73-142. (obras escolhidas vol. 2)

_____ O flâneur. In: **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.185-236. (obras escolhidas vol. 3).

_____ Paris, capital do século XIX.In: KOTHE, F.R. **Walter Benjamin**.São Paulo: Ática, 1991, p.30-43.

_____A Paris do segundo império em Baudelaire. In: KOTHE, F. R. **Walter Benjamin**.São Paulo: Ática, 1991, p.44-122.

BENJAMIN, Andrew; OSBORNE, Peter (Orgs.). **A Filosofia de Walter Benjamin:** destruição e Experiência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

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

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras. 19ª reimpressão, 2003.

BERRIO, Julio Ruiz (ed.) **La Cultura Escolar de Europa: tendências históricas emergentes.** Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200.

BIANCHI, Jaime, ZANINI, Rogério Luiz & PAIM, Elison Antonio. O Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA) No Oeste de Santa Catarina. In: **Estudos:** Movimentos Sociais. Goiânia: Ed. da UCG, V.30, n.12, 2003, p.2731-2761.

BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JR., Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional. V. 4**. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. Licenciatura e formação continuada - o exemplo da UNESP. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p. 183-213.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria Civilização e Trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

BLASE, Joseph. La Micropolítica de la Enseñanza. In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). **La Enseñanza y los Professores II**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p. 253-289.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão Professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrópole Moderna**. São Paulo: Fapesp/Edusp, 2000.

BOLZAN, Dóris**. Formação de Professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos**.** São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed, 1994.

_____ **O Tempo Vivo da Memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003a.

_____**Velhos Amigos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003b.

_____ O Campo de Terezin. In: **Estudos Avançados – Dossiê Memória**, v.13, n.37, p.7-32, setembro / dezembro 1999.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Esquecer Para Lembrar e Ser.In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de letras, 2004, pp. 573-600.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora UNICAMP, 2ª Ed., 2005.

_____ Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora UNICAMP, 2ª Ed., 2005, p. 87-98.

_____(Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRAULT, Michel. A experiência francesa. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p. 71-78.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Pierre Nora, ou o Historiador da Memória (entrevista). In: **História Social**. Campinas: IFCH-UNICAMP, 1999, p.13-33.

BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória (res) sentimento.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

_____ **Londres e Paris no Século XIX**: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRZINSKI, Iria. Notas Sobre o Currículo na Formação de Professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel L.L; GEBRAM, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p.161-174.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do Olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Chapecó: ARGOS / Editora da UFMG, 2002.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2ª ed. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996, p. 1474.

BUENO, Belmira Oliveira Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira (Orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4ª ed, São Paulo: Escrituras, 2003, p. 7-20.

BULLOUGH JR, Robert V. Convertirse En Profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). **La Enseñanza y los Professores I**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p.99-165.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989:** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora Unesp, 3ªed, 1991.

_____(Org.) **A Escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2ªed, 1992.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989:** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora Unesp, 3ªed, 1991.

_____(Org.) **A Escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2ªed, 1992.

CACHAPUZ, Antonio F. Do Que Temos, Do que Podemos Ter e Temos Direito a Ter na Formação de Professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(Org.).**Formação de Educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p.201-232.

CASTRO, Iná Elias de. Visibilidade da Região e do Regionalismo. IN: LAVINAS, Lena et alli (org). **Integração, Região e Regionalismo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p 163.

CADERNO CEDES, no 44. "**O Professor e o Ensino**: novos olhares".Campinas: CEDES, 1998.

CADERNOS CEDES. **Licenciatura**. N. 8. São Paulo: Cortez, 1983.

CADERNOS CEDES. **O Cotidiano do Livro Didático.** N. 18. São Paulo: Cortez, 1987.

CADERNOS DE HISTÓRIA. v. 6, n. 6. Uberlândia: EDUFU, 1995/1996.

CAINELLI, Marlene Rosa. O Lugar da Pratica de Ensino na Formação do Professor de História. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 143-148.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). **O ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

CALLAI, Helena C., ZARTH, Paulo A. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia.** Ijuí: Livraria UNIJUÍ, 1988.

CAMPOS, Denise Aparecida. A Ação Educativa em Paulo Freire: um misto de encantamento e transformação. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a Formação de Educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 89-97.

CAMPOS, Índio. **Os Colonos do Rio Uruguai:** relações entre a pequena produção e a agroindústria no Oeste Catarinense. Dissertação de Mestrado em Economia. Campina Grande: UFPB, 1987.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a Formação de Professoras e de Professores Com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 3ªreimpressão, 2003, p.183-206.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**: Reflexões, alternativas. Campinas: papirus, 2000, p. 63-88.

CANGI, Adrian. Imagens do Horror: Paixões Tristes. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, pp.141-171.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO JR, H. R. Tempo e Narrativa Histórica nas "Teses" de Walter Benjamim. In: MALERBA, J. (Org.) **A Velha História**: Teoria, Método e Historiografia. Campinas-SP: Papirus, 1996, p.51-60.

CARIA, Telmo Humberto L. **Sociologia na Educação.** Vila Real - Portugal: UTAD, 1993.

_____. As Políticas Educativas e a Mente Cultural dos Professores. In: **Economia e Sociologia, nº 62.** Évora – Portugal, 1996, p.81-92.

CARNEIRO, Ana Luzia Magalhães. Transformações Pessoais e Profissionais: influências da pedagogia de Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a Formação de Educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 262-270.

CARROLO, Carlos. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1997, p.21-50.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar**: As Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Analogia e Semelhança: a mímesis do outro em Walter Benjamin. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p.389- 401.

CATANI, Denice Bárbara et alli. (Orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**.**São Paulo: Escrituras, 4ª ed, 2003.

_____ et alli (Orgs.) **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 4ª edição, 2003.

_____Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processo de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.119-129.

CAVACO, Maria Helena. Ofício DO Professor: O Tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto, 1991, p. 155-191.

CÉRRI, Luis Fernando. Regionalismo e Ensino de História. IN: BITENCOURT, Circe Maria (org). **Anais do 2º encontro perspectivas do ensino de história.** São Paulo: FEUSP, 1996, p 715.

CHANU, Pierre; DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **Ensaios de Ego – História.** Lisboa: Edições 70, 1987.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.89-108.

_____.O Sujeito e a Relação Com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.23-33.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

_____. Do Livro à Leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77-105.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos Sobre a Leitura - 1880-1890.** São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: O discurso competente e outras falas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O Que é Ser Educador Hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador**: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Graal, 7ª ed, 1986.

_____. **Conformismo e Resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 5ªed., 1985.

_____ Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico In: **Direito à Memória**: Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: DPH, 1992, pp.37-46.

_____ A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 24, p.5-15, Set/Out./Nov/Dez 2003.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria & Educação** - nº 2. Porto Alegre: 1990 p.177- 229.

CITRON, SUZANE. **Ensinar a História Hoje:** a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Enseñanza, Currículum y Profesorado.** Madrid: Ediciones AKAL, 1990.

_____. Currículo Democrático e Autonomia do Magistério. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? 2ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2000, p.74-99.

_____. La Didáctica y la Autorización del Profesorado. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.11-31.

COOKSON JR, Peter W.; LUKS, Charlotte Shub. La Nueva Política de la Enseñanza. In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). **La Enseñanza y los Professores II**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p. 291-306.

CORREIA, José Alberto. **Os "Lugares-Comuns" na Formação de Professores.** Porto - Portugal: Edições ASA, 1999.

CORTESÃO Luiza. **Ser Professor**: um ofício em risco de extinção. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **A Educação dos Educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua Prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CYTRYNOWICZ, Roney. Silêncio do Sobrevivente: Diálogos e Rupturas Entre Memória e História do Holocausto. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, p.125-140.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagem do sujeito. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora UNICAMP, 2ª Ed., 2005, p. 55-84.

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora UNICAMP, 2ª Ed., 2005, p. 315-331.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansur. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero v.13, Nº 25/26, 1993, pp. 97-103.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para Uma História dos Índios do Oeste Catarinense. In: **Para Uma História do Oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC, 1995, p. 141-219.

DA SILVA, Maria Celeste Marques. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto - Portugal: Ed. Porto, 1997, p. 51-80.

DA SILVA, José Luiz Werneck. **A Deformação da História ou para não esquecer.** 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

DA SILVA, Marcos Antonio. **História**: **O prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: brasiliense, 1995.

_____. **História em Quadro-negro:** Escola, Ensino e Aprendizagem. Revista Brasileira de História n° 19. São Paulo: ANPUH/Marco Zero. 1989/1991.

_____. **Repensando a História.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Marco Zero.

DA SILVA, Maria Celeste Marques. O Primeiro ano de Docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1997, p.51-80.

DA SILVA, Marilda. **Como se Ensina e Como se Aprende a Ser Professor.** Bauru: EDUSC, 2003.

DA SILVA, Waldeck Carneiro. A Reforma da Formação de Professores no Brasil e o Lugar Social da Universidade. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p.115-135.

_____. O desafio de formar professores na UFF: as licenciaturas em questão. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FERREIRA, Rodolfo (0rgs.). **Bacharel ou Professor?** O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, p.93-105.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano:** 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 2002.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Memória e Cidadania In: **Direito à Memória**: Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: DPH, 1992, pp. 129-136.

DE DECCA, Edgar. **1930 - O Silêncio dos Vencidos:** Memória, história e revolução**.** São Paulo: Brasiliense. 6ª edição, 1994.

DE FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

DE FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia Brasileira em Perspectiva.** São Paulo/ Bragança Paulista: Contexto/ USF, 2000.

DE FREITAS, Maria Tereza (Org.). **Vygotsky um século depois.** Juiz de Fora: EDUF, 1998a.

_____Vygotsky: um homem, seu tempo, sua atualidade. In: FREITAS, Maria Tereza de (Org.). **Vygotsky um século depois.** Juiz de Fora: EDUF, 1998b, p. 14-20.

_____ Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora UNICAMP, 2ª Ed., 2005, p. 315-331.

DE JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados...Ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.21-41.

DE LUNA, Sergio Vasconcelos**. Planejamento de Pesquisa.** São Paulo: EDUC, 1998.

DE MARCO, Ben Hur. **O Oeste Catarinense**: comentários sobre alguns indicadores socioeconômicos. Separata. Chapecó: Argos, 2004.

DE MESQUITA, Ilka Miglio.**Formação de Professores de História:** experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, anos 80 e 90). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2000.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. As Representações dos Sujeitos no Ensino de História. In: **Encontros com a História.** N.2, Bauru: Edusc, 1998, p.243-256.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores – educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p.265-297.

DEMO, Pedro. Qualidade Docente e Superação do Fracasso Escolar. In: MACIEL, Lisete Shizue Bomura; SHIGONOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Desatando os Nós da Formação Docente**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.79-94.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **TEMPO**. Dossiê: Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Relume -Dumará, 1996.

DIAS, Fernando Correia. **Ensino e Humanidades**: a modernidade em questão. São Paulo: Cortez, 1991. (Cadernos SENEB; 2)

DICKEL, Adriana. Que Sentido Há Em Se Falar Em Professor Pesquisador No Contexto Atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 3ªreimpressão, 2003, p.23-32.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura Historiográfica:** memória, identidade e representação**.** Bauru: EDUSC, 2002.

DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O Dizer da Prática na Formação do Professor.** Chapecó: Argos, 2002.

_____. **O Falar de Si Como (des) Construção de Identidades e Subjetividades no Processo de Formação do Sujeito-Professo**r.Campinas: UNICAMP-IEL, 2004 (Tese de Doutorado).

ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELLIOTT, John. Recolocando a Pesquisa-Ação em Seu Lugar Original e Próprio. In:GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 3ª reimpressão, 2003, p.137-162.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal Estar Docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

_____.Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto, 1991, p. 93-124.

ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1997.

_____; ESTRELA, Albano. **Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores.** Lisboa-Portugal: Editorial Estampa, 1977.

ESTUDOS AVANÇADOS **– Dossiê Memória**, São Paulo, v.13, n.37, setembro / dezembro 1999.

EZPELETA, Justa; Rockwell, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 2ª ed., 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos et alli.**Uma Introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

_____ Bakhtin: a invasão silenciosa e a má leitura.In: FARACO, Carlos et alli.**Uma Introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988,

P.19-36.

_____ Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para uma discussão In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de Professores**: pensar e fazer. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-71.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na Educação de Professores: analisando e buscando Compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel L.L; GEBRAM, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p.125-137.

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta (Coord.) **A Prática do Ensino de História**.São Paulo: Cortez, Cadernos Cedes nº 10, 1984, p.11-22.

_____ O Historiador e a Cultura Popular. **História & Perspectivas.** Uberlândia, n.6, p.5-23, jan/ jul, 1992.

_____ Pesquisa em História: Perspectivas e Abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 2a edição, São Paulo: Cortez, 1991.

_____ **A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino.** In: Projeto HISTÓRIA - 2, São Paulo, PUC, Programa de Pós Graduação em História. 1982.

FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels: História.** São Paulo: Ática, 3ªed., 2001.

FERNANDES, Raymundo Nonato. Centro de Referencia do Professor: um projeto de formação continuada em Minas Gerais. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p.255-263.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da Memória.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

FERREIRA, Maria Zita**.** Ser negra, ser mulher, ser nordestina. Afinal como me fiz professora? In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 43-59.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____ (Org.). **História Oral e Multidisciplianridade.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

_____ (Coord.). **Entre - Vistas:** Abordagens e Usos da História Oral. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1994.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; MADUREIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura (Orgs.).**Novas Tecnologias Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis:Vozes, 1994.

FERRO, Marc. **A História Vigiada.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação.** São Paulo: Ibrasa, 1983.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 3ªreimpressão, 2003, p.307-335.

FLORES, Maria Bernadete Ramos; SERPA, Èlio Cantalício. A Hermenêutica do vazio: fronteira região e brasilianidade na viagem do governador ao Oeste de Santa Catarina. IN: **Projeto História 18** – Espaço e Cultura. São Paulo: Educ, 1999, p. 215-235.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos Tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho Escolar e Produção do Conhecimento. In: MACIEL, Lisete Shizue Bomura; SHIGONOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Desatando os Nós da Formação Docente**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.5-22.

_____. A Professora em Silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: MACIEL, Lisete Shizue Bomura; SHIGONOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Desatando os Nós da Formação Docente**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.49-64.

_____ De Que Tempos a Escola é Feita? In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003, p. 119-142.

_____ Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: **Caderno Cedes,** Campinas Nº 50, p. 103-119, Abr. 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas: Papirus, 2003.

_____. O Prazer de Viver e Ensinar História. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como Me Fiz Professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.113-136.

FONSECA, Marília. Os Financiamentos Do Banco Mundial Como Referência Para A Formação Do Professor. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem, V. 4. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.17-37.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porta Alegre: ARTMED, 1993.

FOUCOAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 25ªed., 2002.

_____**Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 10ªed, 1979.

FRAGO, Antonio Viñao. **História da Educação e História Cultural: possibilidades, problemas e questões**. Digitado. Tradução de CASTANHO, Sérgio.

FRANCO, Renato. Literatura e Catástrofe no Brasil: Anos 70. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, pp.355-374.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 14ª ed, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 27ª ed., 1999.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 23ª ed., 1999.

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed, 1994.

_____.**Professora Sim Tia Não.** São Paulo: Olho dágua, 5ª ed, 1994.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____; BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 6ª ed., 1988.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por Uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2ª ed., 1985.

FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari; GEBRAM, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p.41-47.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 7ªed., 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho**.** In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória (res) sentimento**.Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001, pp. 85- 93.

_____ **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2ª ed, 1999.

_____ Verdade e Memória do Passado. In: **Trabalhos da Memória**. Projeto História - Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998, pp.213-221.

_____ PREFÁCIO: Walter Benjamim ou a História Aberta. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.7-19, (obras escolhidas vol. 1).

_____ **Walter Benjamim**.São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____ Teologia e Messianismo no pensamento de Walter Benjamin. In: **Estudos Avançados – Dossiê Memória**, v.13, n.37, p.191-206, setembro / dezembro 1999.

_____ "Após Auschwitz". In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, p.91-112.

_____ Mímesis e Crítica da Representação em Walter Benjamin. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p.353-363.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almaque, a Locomotiva da Cidade Moderna:** Camapinas, décadas de 1870 e 1880. 1998, 340f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de Filosofia e Ciencias Humanas, Universidade Estadualde Campinas, Campinas, 1998.

_____. Políticas Públicas e Ensino de História. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005, p.157-167.

_____Memória, Histórias e (Re) Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.287- 330.

_____. Percepções Culturais do Mundo da Escola: em busca da rememoração. In: CERRI, Luis Fernando & MARTINS, Maria do Carmo (Orgs.). **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.** Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, P. 99 – 109.

_____ et alli. Sabor e Dissabores do Ensino de História. In: **História em Quadro Negro**. Revista Brasileira de História, São Paulo: ANPUH/MARCO ZERO, vol. 9, nº 19, 1989, p.181-195.

_____ et alli. Sabor e Dissabores do Ensino de História. In: **História em Quadro Negro**. Revista Brasileira de História, São Paulo: ANPUH/MARCO ZERO, vol. 9, nº 19, 1989, p.181-195.

_____, et alli. Professores da Universidade e da Escola Básica: parcerias no ensino e na pesquisa. In: **Pro - Posições.** Campinas: FE/UNICAMP, vol.1, nº 4 [31], 2000, p. 43 -55.

_____ Os Almanaques, os livros do povo, os livros da revolução: entre sensibilidades, visões de mundo e práticas modernas de leitura (Campinas, SP, final do século XIX e início do século XX). In: **QUAESTIO** –Revista de estudos de educação. Vol.6, n. 2, p.77- 89, novembro 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa.** Porto – Portugal: Porto Editor, 1999.

_____. Pesquisa Sobre a Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**: ANPED, nº 9, 1998, P.51-75.

_____. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992, p. 51- 76.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Ariosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**: Reflexões, alternativas. Campinas: papirus, 2000, p. 89-112.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2ª Ed, 2000.

GAY, Peter. **A Experiência Burguesa da Rainha Vitória a Freud:** a educação dos sentidos. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.

GENTILLI, Pablo; DA SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 3ªreimpressão, 2003.

_____; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA Miriam Darlee Seade Refletindo com zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia, FIORENTINI, Dario e

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 237-274.

_____: **Novelas de Formação Expressas em Metáforas Autobiográficas de Escolaridade – Atravessando Margens, Tempos e Saberes.** Digitado, s/d.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula Como Acontecimento.** Palestra proferida na Semana Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

GIL, Juana Maria Sancho. É Possível Aprender da Experiência. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p.81-113.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de.A Construção de Conhecimentos – Examinando o Papel do Outro nos Processos de Significação. . In: **Temas em Psicologia**. São Paulo: FINEP, Nº 2, p.23-29, 1995.

_____ A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Caderno Cedes,** Campinas. Nº 24, p.21-29, jul. 2000.

GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). **La Enseñanza y los Professores I**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

_____. **La Enseñanza y los Professores II**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

_____. La Enseñanza y los Professores III. Barcelona-Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores.** Porto - Portugal: Porto, 1992, p. 63-78.

GÓMEZ, Angel Pérez. **A Cultura Escolar Na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992, p. 93-114.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.105-133.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se Professor:** o início na carreira docente e a consolidação da Profissão. São Carlos: UFSCar, (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação), 1996.

GUAZZELLI, César Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima (Orgs.). **Questões de Teoria e Metodologia da História.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

HALBAWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HAESBAERT, Rogério. **Rio Grande do Sul:** latifúndio e identidade regional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HOBSBAWN, Eric J. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A outra História – Algumas reflexões. In: KRANTZ, Frederick. **A outra História:** Ideologia e Protesto Popular. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores.** Porto - Portugal: Porto, 1992, p. 79-110.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores.** Porto - Portugal: Porto, 1992, p.31-61.

_____ THOMPSON, Charles L.; WEILAND, Steven. Perspectivas de la Carrera del Profesor. In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). **La Enseñanza y los Professores I**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p.19-98.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Metodología Científica:** caderno de textos e técnicas. Rio de Janeiro: Agir, 7ªed., 2000.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IBARROLA, Maria de. A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari; GEBRAM, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p.69-84.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Contribuições da Teoria Vigotskiana para uma fundamentação Psico-epistmológica da educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) **Vygosky um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, P. 21-34.

JOANILHO, André Luiz. **História e Prática:** Pesquisa em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

KANGUSSU, Imaculada. Suspensão e Imagens Dialéticas ou quando o pensamento encontra o sublime. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 412-421.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A Pesquisa-ação Participativa e o Estudo da Prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.).**A Pesquisa Na Formação e No Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.67-93.

KINCHELOE, Joe L**. A Formação do Professor Como Compromisso Político:** mapeando o pós-moderno.Porto Alegre: ARTMED, 1997**.**

KOTHE, F. R. Poesia e proletariado: ruínas e rumos da história. In: KOTHE, Flávio R. **Walter Benjamin**.São Paulo: Ática, 1991, p.7-27.

KRAMER, S. **Por Entre as Pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 3ª ed, 2002.

KUENZER, Acácia (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de Professores Para o Próximo Milênio:** novo *lócus.* São Paulo: Anablume, 2000.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin**: tradução & melancolia. São Paulo: Edusp, 2002.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar**: relato, em reflexão, de uma trajetória. Bauru: EDUSC, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber:** manual da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, Adaptação da Obra: SIMAN, Lana Mara, 1999.

LE GOFF, Jacques. **Memória e História**. 3ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

LELIS, Isabel Alice. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade.** Campinas. N. 74, p. 43-58, abril. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 1999.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.163-186.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 243-253.

LINHARES, Célia (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Célia. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de Professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.103-130.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da Carreira dos Professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto - Portugal: Editora Porto, 1997, p.117-159.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. In: **Trabalhos da Memória**. Projeto História - Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998, pp.63-201.

LÖWY, Michael. A Filosofia da História de Walter Benjamim. **Estudos Avançados,** São Paulo: EDUSP, nº 45, p. 199-206, maio/agosto 2002.

_____; SAYRE, R. **Revolta e melancolia**: o romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ **Walter Benjamin: aviso de incêndio –** uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

_____ **As Aventuras de Karl Marx, Contra o Barão de Münchhausen:** Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento: 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2ª ed, 2003.

_____. O Professor, Seu Saber e Sua Pesquisa. In: **Educação & Sociedade, nº 74.** Campinas: CEDES, 2001, p. 77 - 96.

_____.Pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas. In:GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) -pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 3ªreimpressão, 2003, p.23-32.

_____. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educação e Sociedade.** Campinas. N. 74, p. 77-96, abril. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACIEL, Lisete Shizue Bomura, Et alli. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá: EDUEM, 2002.

_____; SHIGONOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Desatando os Nós da Formação Docente**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. A Investigação Como Um dos Saberes Docentes na Formação Inicial de Professores. In: MACIEL, Lisete Shizue Bomura; SHIGONOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Desatando os Nós da Formação Docente**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.79-94.

MACHADO, Ironita. A. P. O currículo de história. IN: DIEHL, Astor Antonio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 214.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Redes e formação de educadores In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de Professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 99-20.

MARCON, Telmo. **Memória, História e Cultura**. Chapecó: Argos, 2004. _____História Regional: uma experiência em construção IN: ZARTH, Paulo Afonso (coord.) **Anais do IV encontro de cientistas sociais**: a problemática regional aportes para o futuro. V. 1. Ijuí: Unijuí, 1996, p.60-64.

_____ Fontes Orais e Escritas – algumas reflexões. In: Cadernos do CEOM. Chapecó, n.12, p. 25-44, junho, 2000.

MARCONDES, Maria Inês.Currículo de Formação de Professores e Prática Reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação**

Inclusiva e Formação de Professores. Goiânia: Editora Alternativa, 2002, p. 190-205.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2000.

_____; FRIEDRICH, Engels. **Manifesto do Partido Comunista.** Petrópolis: Vozes, 11ªed., 2001.

MANIQUE, Antonio Pedro e PROENÇA, Maria Cândida**. Didactica da história. Patrimônio e história local**. Lisboa: Texto Editora. 1994.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria & GUARNIERI, Maria Regina. Formação e Ação Docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: **ANAIS DO XII ENDIPE, v.4.** Curitiba: Champagnat, 2004**,** p. 171- 182.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-73.

MARTINS, Cecília Nascimento. Aprendendo Para Ensinar, Ensinando Para Aprender: repensando a formação de professores. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a Formação de Educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 271-281.

In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005, p.157-167.

MARTINS, Maria do Carmo. Ensino de História e Práticas Pedagógicas: o conturbado diálogo entre historiadores e educadores. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005, p.145-115.

MARTINS, Paulo Henrique N. O Nordeste e a questão regional: os equívocos do debate. IN: SILVA, Marcos Antonio da. **República em Migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 55.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 277-306.

MATOS, Manuel Santos e. **Teorias e Práticas da Formação:** contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico. Lisboa: ASA, 1999.

MATOS, Olgária.**Vestígios**: escritos de filosofia e crítica social. São Paulo: Palas Athena, 19998.

_____ Memória e História em Walter Benjamim. In: **Direito á Memória**: Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: DPH, 1992, pp. 151-156.

_____**A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2001.

MATTOSO, José. A história regional e local. IN: **A escrita da história.** Lisboa: Editorial Estampa, 1988. p. 169-175.

McLAREN, Peter. Prefácio - Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997, XI-XXI.

MENEZES. Luis Carlos de. **Professores**: formação e profissão. Campinas: ed. Autores Associados, 1996.

MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de letras, 2004.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.

MISSAC, Pierre. **Passagem de Walter Benjamin**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti A Pesquisa Sobre a Formação de Professores: metodologias alternativas In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(Org.).**Formação de Educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p.201-232.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Dos Professores Que Temos Aos Que Queremos? In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem, V. 4. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.51-71.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores.** Porto - Portugal: Porto, 1992, p. 111-140.

MONLEVADE, João. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p.137-162.

MONTECINOS, Carmen; GALLARDO, Justo. Concepções de Pesquisa-ação Entre Professores Chilenos do Ensino Fundamental: colocando o "nós" no centro. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.).**A Pesquisa Na Formação e No Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.151-194.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, PUC - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Professores: Entre Saberes e Práticas. In: **Educação & Sociedade, nº 74.** Campinas: CEDES, 2001, p. 121- 142.

_____ A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História & Ensino**, Londrina, v.9, p. 9-35, out. 2003.

_____. O Lugar da Prática de Ensino na Formação do Professor: um espaço de socialização Profissional. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 122-134.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**: Reflexões, alternativas. Campinas: papirus, 2000, p.129-143.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A Formação de Professores e o Aluno das Camadas Populares: subsídios para o debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores:** pensar e fazer. 7ª Ed., São Paulo: Cortez, 2002, p.37-52.

_____. O Currículo Como Política Cultural e a Formação Docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Memória e Identidade: travessias de velhos professores. Maringá: EDUNEM, 1998.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno. O escritor e seu outro. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf. FE, 2005.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e Aprendendo a História**. São Paulo: Epu. 1985.

NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o Ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares**.** In: **Projeto História - Nº 10**. São Paulo: EDUC, 1993, pp. 7-28.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores.** Porto - Portugal: Porto, 1992.

_____ (Org.). **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992.

_____(Org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto, 1991.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**, Lisboa – Portugal: Educa, 2002.

_____. Relação Escola-Sociedade: "novas propostas para um velho problema". In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel L.L.;GEBRAM, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p.19-39.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade.** Campinas. N. 74, p. 27-42, abril. 2001.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.131-145.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no Ensino de História**. Campinas: Papirus, 1996.

NUNES, Terezinha. A experiência inglesa. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996, p. 87-123.

NYAMBE, John. Da Formação do Professor do *Apartheid* Para a Formação do Professor Progressista: a experiência namibiana. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.).**A Pesquisa Na Formação e No Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.127-149.

OLIVEIRA, Céurio de. **Dicionário Cartográfico.** 2º ed, IBGE, 1983.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Trabalho de professor-trabalho de Sísifo? A heróica dimensão imaginária da docência. In: VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). **Tempos e Espaços de Formação.** Chapecó: Argos, 2003, p.197-218.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORTIZ, Hilda B. D. Ocupação Pré-Histórica do Oeste Catarinense. In: **Para Uma História do Oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC, 1995, p.17-70.

OTTE, Georg. Vestígios de um Materialismo Estético em Walter Benjamin. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p.402-411.

PAIM, Elison Antonio. **FALA PROFESSOR (A):** O ensino de História em Chapecó. Chapecó-SC: Grifos, 1997.

PALMER, Bryan D. **Eduard Palmer THOMPSON**: Objeções e oposições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 99-111.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **A Sedução da Barbárie**: o marxismo na modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de Professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A Pesquisa Na Formação e No Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.11-42.

_____; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A Pesquisa Na Formação e No Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor Como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 3ªreimpressão, 2003, p.153-181.

PERELMUTTER, Daisy; ANTONACCI, Maria Antonieta (Orgs.). **Ética e História Oral.** São Paulo: EDUC, 1997.

PÉREZ, Carmem Lucia. Docência: feminino, singular, plural-a trivial diferença. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de Professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.75-98.

PERROT, Michele. A Força da Memória e da Pesquisa Histórica. Entrevista e Tradução: Denise Bernuzzi de Sant'Anna. In: **Trabalhos da Memória**.Projeto História - Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998, pp.351-360.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Anais**. São Paulo: FEUSP, 1988.

PESAVENTO, Sandra Jathay, História, Região e Transformação Social. IN: SILVA, Marcos Antonio da. **República em Migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 68 – 75.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à Edição Brasileira. In: CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-22.

_____Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 49-56.

PIMENTA Selma Garrido; ANASTASIOU Lea das Graças Camargos; CAVALLET Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 267-278.

PINO, Angel Sirgado. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade. No 71-Vigotski – O manuscrito de 1929**.Campinas: CEDES, 2000, p. 45- 78.

_____ **A Questão Semiótica**. Campinas: Digitado.

_____Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. In: **Temas em Psicologia**. São Paulo: FINEP, Nº 2, 1995, p.31-40.

_____ O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Caderno Cedes,** Campinas. Nº 24, p.38-51, jul. 2000.

PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

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 (223-228).

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 (223-228).

PINTO, Julio Pimentel. Os Muitos Tempos da Memória. In: **Trabalhos da Memória.** Projeto História - Nº 17. São Paulo: EDUC, 1998, pp.203-211.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, vol. 2, nº 3, 1989, p.3-15.

POLETTINI, Altair F. F. Mudança e Desenvolvimento do Professor: o caso de Sara. In: **Revista Brasileira de Educação**: ANPED, nº 9, 1998, P.88-98.

POLI, Jaci CABOCLO: Pioneirismo e Marginalização. In: **Cadernos do CEOM nº 7**. Chapecó: FUNDESTE, 1991.

POLI, Odilon. **Leituras em Movimentos Sociais**. Chapecó: Grifos, 1999.

POMPEU, Carlos Alexandre. **História, Políticas e Projetos:** formação continuada de professores de História (Estado de São Paulo – PEC 1996-98). 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

PONTE, João Pedro da. Da Formação ao Desenvolvimento Profissional. In: **Actas do ProfMat.** Lisboa-Portugal: APM, 1998, p.1-16.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, Ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992, p. 35-50.

PORTELLI, Alessandro.O Quer Faz a História Oral Diferente. In: **Projeto História.** São Paulo, n.14, p.25-39, fev.1997.

_____ Forma e Significado na História Oral. A pesquisa como um expediente em igualdade. **Projeto História.** São Paulo, n.14, p.7-24,fev.1997.

_____ Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre ética na História Oral. In: **Projeto História.** São Paulo, n.15, p.13-49, abril, 1997.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**: Reflexões, alternativas. Campinas: papirus, 2000, p.11-37.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf. FE, 2005.

PRESSLER, Gunter Karl. O Sonho Toma Parte da História Sobre a Recepção de Walter Benjamim no Brasil (1960 até hoje). In: **Cadernos de Filosofia e Ciências Humanas.** Belo Horizonte: Faculdades Integradas Newton Paiva. Nº 9, P.94-103, outubro 1997.

PRIORI, Ângelo. Desvendando as redes da memória local: ensino de história e vida cotidiana. IN; CHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (org). **Anais do III Encontro Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1999.

PROJETO HISTÓRIA.**Trabalhos da Memória**. São Paulo: EDUC. Nº 17, 1998.

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

PUTNAM, Ralph T.; BORKO, Hilda. El Aprendizaje del Profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). **La Enseñanza y los Professores I**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p.219-309.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993, p. 182 - 196.

RAMAL, Andréa Cecília. Histórias de Gente que Ensina e Aprende. Bauru: EDUSC, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANZI, Serlei Maria Fischer. O Lugar da Prática de Ensino na Produção do Saber Escolar. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 135-142.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de Escola:** Cultura Escolar e Constituição de Singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIS, Carlos Eduardo. **História Social e Ensino.** Chapecó: Argos, 2001.

RENK, Arlene. **A Luta da Erva**: um ofício étnico no Oeste Catarinense. Chapecó: Grifos, 1997.

_____ **Sociodicéia às Avessas.** Chapecó: Grifos, 2000.

_____ A. Questões sobre a migração urbana e o êxodo rural em Chapecó. **Grifos,** Chapecó, v.1, Nº 1, p.25-38, jul. 1994.

_____**Dicionarinho Nada Convencional Sobre a Exclusão no Oeste Catarinense**. Chapecó: Grifos, 1997.

_____Identidade Comunitária. Separata. Chapecó: Argos, 2004.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, no 68. **Formação de Profissionais da Educação**: políticas e tendências.Campinas: CEDES, 1999.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, no 74. **Os Saberes dos Docentes e sua Formação**.Campinas: CEDES, 2001.

REVISTA DO LABORATÓRIO DE ESINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA. **O Livro Didático em Discussão.** V. 1, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 1995

REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA. Vol. 2, n. 2. **História & Ensino**. Londrina: UEL, 1996.

REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA. Vol. 1 n. 3. **História & Ensino**. Londrina: UEL, 1997.

REVISTA DA FACULDADE PORTO-ALEGRENSE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS. **Teorias da História**. N. 18. Porto Alegre: FAPA, 1997.

REVISTA USP. **Dossiê Walter Benjamin**. São Paulo: Edusp, nº 15, 1992.

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto - quem é quem no ensino de História em São Paulo.** Dissertação apresentada ao programa de História da PUC - São Paulo, 1992.

RIOS, Terezinha Azeredo.Competência ou Competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Goiânia: Editora Alternativa, 2002, p. 154-172.

ROCHLITZ, Rainer. **A filosofia de Walter Benjamin - O Desencantamento da Arte**. Bauru –SP: EDUSC, 2003.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **Análise de Necessidades na Formação de Professores.** Porto - Portugal: Porto, 1993.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a Profissionalização Docente**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A Teoria dos Gêneros em Bakhtin:** uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. Digitado, s/d, 16p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal:** práticas sociais: aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, v. 4, 2004.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

ROSALES, Carlos. **Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino.** Rio Tinto - Portugal: Edições ASA/Clube do Professor, 1992.

ROSSARI, Azulmir e MACHADO, Líbero. **Representações sobre a organização da classe operária nas indústrias da alimentação de Chapecó.** Relatório de Pesquisa para o Curso de História. Chapecó: UNOESC, 1993.

ROSSETTO, Santo. FUNDESTE-UNOESC: Origens Do Ensino Superior no Oeste Catarinense. In: **Revista Grifos,** no 1, Chapecó: UNOESC - Campus Chapecó, Setor de editoração, 1994.

ROZENCHAN, Nancy**.** As Crianças de Alterman. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, pp.191- 209.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.**Porto Alegre: Artmed, 4ª ed, 1998.

_____. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro**. Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.81-87.

_____. Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto, 1991, p. 61-92.

SADER, Emir; BORÓN, Atílio (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena:** experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALGUEIRO, Ana Maria. **Saber Docente Y Práctica Cotidiana: um estúdio etnográfico.** Barcelona – Espanha: Ediciones OCTAEDRO, 1998.

SAMUEL, Raphael. Teatros de Memória**.** In: **Projeto História - Nº 14.** São Paulo: EDUC, 1997, 41-81.

_____História Local e História Oral. IN: SILVA, Marcos Antonio e ANTONACCI, Maria Antonieta (orgs.). **História em quadro negro:** Escola, ensino e aprendizagem. Revista Brasileira de História no 19. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990.

_____ El Grupo De History Workshop Y La Historia Popular. **Historia Popular Y Teoria Socialista**. Barcelona, p.6-11, 1984.

_____ Historia Popular, Historia del Pueblo. **Historia Popular Y Teoria Socialista**. Barcelona, p. 15-41, 1984.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O Professorado em Época de Neoliberalismo: dimensões sóciopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p.115-135.

SANTOS, Milton. O tempo nas Cidades. **Tempo.** USP, 2001, p. 21- 22.

SANTOS, Solange Mary Moreira. O Papel Político-Pedagógico do Professor. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a Formação de Educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 315-326.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez E A Voz Dos Professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a Formação de Educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. IN: **Formação do Educador - vol.1.** São Paulo: UNESP, 1996, p 115-126.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da educação pós - LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro & AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002, p. 47-63.

_____. Formação de Professores e Pedagogos na Perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.171-183.

SCHÖN, Donald A. Educando **O Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SEFFENER, Fernando e BALDISSERA, José Alberto (org.). **Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?** São Leopoldo – RS: UNISINOS, 1997.

SEGUNDO ENCONTRO DE PROFESSORES PESQUISADORES NA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA. **Anais**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella & Naxara, Márcia (Orgs.).**Memória e (res)Sentimento**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 20001.

_____. Os Tempos da Memória: (des) continuidade e projeção. In: **Projeto História.** São Paulo: EDUC, nº 24, 2002, p.43-63.

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público:** as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari; GEBRAM, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

SERRÃO, Maria Isabel Batista.Superando a Racionalidade Técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro**.**

Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.151- 160.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 21ªed Revista e Ampliada, 2000.

_____. Preparação Técnica e Formação Ético-Política dos Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(Org.).**Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p.71-89.

SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

_____ Testemunho: Entre a Ficção e o Real**.** In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura:** o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, p.375-390.

_____ A Catástrofe do Cotidiano, a Apocalíptica e a Redentora: sobre Walter Benjamin e a escritura da memória. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001 DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____ Testemunho: Entre a Ficção e o Real**.** In: SILVA, Márcio Seligmann (Org.). **História, Memória, Literatura:** o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, pp. 375-390.

_____ A Catástrofe do Cotidiano, a Apocalíptica e a Redentora: sobre Walter Benjamin e a escritura da memória. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001 DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mímesis** e **Expressão**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SILVA, Sergio; NEGRO, Antonio Luigi (Orgs.). **E.P. THOMPSON: As Peculiaridades Dos Ingleses e Outros Artigos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

SINSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, 1988.

SMITH, John. La Enseñanza y la Política Social: las imágenes de la enseñanza en favor del cambio democrático. In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.). **La Enseñanza y los Professores III**. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p. 99-168.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Memória em Questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: **Educação & Sociedade - nº 71: Vigotski - O Manuscrito de 1929**: temas sobre a constituição cultural do homem.Campinas: CEDES, 2000, pp.166-193.

_____(Org.). **Centenário do Nascimento de Piaget, Frenet, Vygotsky, Jkobson.** Campinas: FE – UNICAMP, 1998.

_____ O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Caderno Cedes,** Campinas Nº 50, p. 26-40, Abr. 2000.

_____A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: **Caderno Cedes**, Campinas, Nº 24, p. 60-75, jul/2000.

_____ A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: In: **Temas em Psicologia**. São Paulo: FINEP, Nº 2, p.31-40, 1995.

_____ **Estatuto de Sujeito, Desenvolvimento Humano e Teorização Sobre a Criança**. Campinas: digitado.

SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p.11-36.

_____ Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005, p.103-121.

SORDI, Luiz Carlos. **História em Movimento**: o processo de transformação da educação tradicional para a educação popular na proposta político pedagógica da administração de Chapecó. Chapecó: UNOESC, Monografia de Especialização em História Regional, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e. A psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, Maria Tereza de (Org.). **Vygotsky um século depois.** Juiz de Fora: EDUF, 1998, p.35-46.

_____ Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora UNICAMP, 2ª Ed., 2005, p. 315-331.

SOUZA, Donaldo Bello de; GAMA, Zacarias Jaegger (Orgs.). **Pesquisador ou Professor?** O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SPESSATTO, Mary Bortolanza. **Linguagem e Colonização.** Chapecó: Argos, 2003 (Coleção Oeste Catarinense Paradidáticos).

STEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora–Pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-24.

STRAPAZZON, João Paulo Lajus. **E O Verbo Se Fez Terra**: movimento dos trabalhadores rurais sem terra (SC) 1980-1990. Chapecó: Grifos, 1998.

SWAIN, Tânia Navarro (org). **História no Plural**. Brasília: UNB. 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude & GAUTHIER, Clermont. **Formation des Maîtres et Contextes Sociaux.** Paris : Puf, 1998.

_____ ; _____ **O Trabalho Docente : e**lementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LE VASSEUR, Louis. Divisão do Trabalho e Trabalho Técnico nas Escolas de Sociedades Ocidentais. **Educação e Sociedade.** Campinas. V. 25, n.89, p. 1275-1297, set./dez. 2004.

TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOSCHI, Mirza Seabra. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 265-279.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A formação do professor perante as novas perspectivas do aprender e ensinar história. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs.).**Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá, PR: Eduem, 2002, p.49-64.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (3 volumes).

_____**Os Românticos:** a Inglaterra na era revolucionária.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____**Senhores & Caçadores.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____**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.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TONELLO, Ademir; PRIMAZ, Inez e TOSCAN, Teolide. **Mudanças e Conquistas**: Movimento de Mulheres Agricultoras. Chapecó: UNOESC (Trabalho de Conclusão do Curso de História), 1994.

TRONCA, Ítalo. Foucault, a Doença e a Linguagem Delirante da Memória. p.129-148 In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (Orgs.)**. Memória (res) sentimento.**Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

UCZAI, Pedro. **Movimento dos Atingidos por Barragens**: o caso de Itá e Machadinho na Bacia do rio Uruguai.(Dissertação). São Paulo: PUC, 1992.

UCZAI, Pedro (Org.). **Os últimos 500 de Dominação e Resistência.** Chapecó: Argos, 2001.

VALADARES, Juarez Melgaço. O Professor Diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro**. Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.187- 200.

VALLE, Ione Ribeiro. **A Era Da Profissionalização:** formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como Me Fiz Professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me Fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-19.

VASCONCELOS, Vera M. R. de. Zona de Desenvolvimento Proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.) **Vygosky um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, P. 47-72.

VEER, René Van Der & VALSINER, Jaan. **Vygotsky Uma Síntese.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002, p.65-93.

VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

VILLA, Fernando Gil. Pós-modernidade, reflexividade e pessimismo sociológico. . In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de Professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.15-53.

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.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro & AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro & AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.

VEIGA, Juracilda. Revisão Bibliográfica Crítica Sobre a Organização Social Kaingang. In: **Para Uma História do Oeste catarinense: 10 anos de CEOM**. Chapecó: UNOESC, 1995, p.259-331.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro.**Como Vou Aprendendo a Ser Professora Depois da Formatura:** análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2002.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo, PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha, KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História**. 2ª ed. São Paulo Ática, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins fontes, 2001a.

_____ **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 2001b.

_____ **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins fontes, 1999.

_____**Obras Escogidas III.** Madrid: Visor Distribuiciones, 1995.

_____ **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

VONK, J. H. C. El Contexto Social Cambiante de la Enseñanza em la Europa Occidental. In: GOODSON, Ivor F; BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. (Orgs.).

La Enseñanza y los Profesores III. Barcelona- España: Ediciones Paidós Ibérica, 2000, p. 21-98.

WERLANG, Alceu Antonio. **A Colonização do Oeste Catarinense:** atuação da Cia. Territorial Sul Brasil. Dissertação de Mestrado em História. Florianópolis: UFSC, 1992.

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

_____ **Cultura e Sociedade – 1780-1950.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____**O Campo e a Cidade:** na História e na Literatura. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____ **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZAIDAN FILHO, Michel (Org.) **Walter Benjamim**. Recife: Editora universitária: UFPE, 1994.

ZAMBONE, Ernesta. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **História & Ensino.** Londrina. V.9, p. 97-107, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando Professores Reflexivos Para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p.35-55.

_____. Novos Caminhos Para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa-Portugal: Edições Don Quixote, 1992, p.115-138.

_____. Tendências da Pesquisa Sobre a Formação de Professores nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Educação**: ANPED, nº 9, 1998, P.76-87.

_____. Para Além da Divisão Entre Professor-Pesquisador-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 3ªreimpressão, 2003, p.23-32.

_____. A Pesquisa Ação e a Formação Docente Voltada Para a Justiça Social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A Pesquisa Na Formação e No Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.67-93.

_____. Formando professore reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora–Pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.25-54.